

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO Y
EDUCACIÓN CONTINUA**

MAESTRIA EN DOCENCIA Y CURRÍCULO

TESIS

**INVESTIGACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL
TÍTULO DE MAGÍSTER EN DOCENCIA Y CURRÍCULO**

**TEMA: INCIDENCIA DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN
DOCENCIA EN EL DESARROLLO ACADÉMICO DE LA FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE
BABAHOYO. LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS.**

DIRECTOR: MSC. PEDRO PABLO BOZA VITERI

**POSTGRADISTAS: AIDA CASTRO POSLIGUA
ADELITA PINTO YEROVI**

BABAHOYO – ECUADOR

2005.

DEDICATORIA

A Saine y Faride, mis hijas, fuente de inspiración e impulso de superación.

AIDA

A Alfredo José, Gina, Juan Alfredo y Gabriel Alejandro, por vivir, por creer, y por amar, a ellos, mis más grandes alegrías y mi permanente e inolvidable dolor.

Y a él por creer en mí, por apoyarme e inspirarme a volar.

ADELITA

AGRADECIMIENTO

A:

Nuestras familias por su comprensión y apoyo en este proceso de mejoramiento académico.

Dra. MS. SC. Nancy Mercedes Cartuche por su invaluable aporte en la etapa inicial de este trabajo investigativo.

MS.SC. Pedro Pablo Boza Viteri por caminar junto a nosotras en el escarpado y difícil camino para encontrar la verdad; por su paciencia, por sus consejos y sobre todo; por evaluarnos y corregirnos permanentemente; por sus conocimientos entregados sin egoísmo y por su amistad.

INDICE

Dedicatoria

Agradecimiento

Introducción

1. Tema: Incidencia de los Estudios de Postgrado en Docencia en el Desarrollo Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo. Lineamientos Alternativos.

2. Campo Contextual Problemático

2.1. Contexto Institucional

2. 2. Situación Problemática

2. 3. Problema de Investigación

2. 4. Delimitación de la Investigación

2.4.1 Delimitación del Problema de Investigación

2.5 Justificación

2.6. Objetivos

2.6.1. General

2.6.2. Específicos

3. Marco teórico.

3.2. Categorías de Análisis.

3.3. Desarrollo de las Categorías

3.3.1. Algunas Consideraciones Generales Del Postgrado

3.3.1.1 El Postgrado o Cuarto Nivel

3.3.1.1.1. Calidad del Postgrado.

3.3.1.2. Objetivos del Postgrado

3.3.1.3 Dimensiones del Postgrado en América Latina y El Caribe.

3.3.1.4 Desarrollo del Postgrado en el Ecuador

3.3.1.5 Modelos Educativos del Postgrado

3.3.1.6 El Postgrado y la Investigación

3.3.1.7 Participación de la Mujer en el Cuarto Nivel frente a los retos del nuevo milenio.

3.3.1.7.1. Igualdad de acceso

3.3.1.7.2. Fortalecimiento de la Participación y Promoción del acceso de las mujeres

3.3.1.7.3. La Diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades

3.3.2 Fundamentación Científico Teórica de la Planificación y Ejecución de los estudios de Postgrado

3.3.2.1 La Planificación: Definición

3.3.2.1.1. Características de la Planificación

3.3.2.1.2 Tipos de Planificación

3.3.2.2. Fundamentos Epistemológicos

3.3.2.2.1 El Idealismo

3.3.2.2.1.1 El Idealismo Subjetivo

3.3.2.2.1.2 El Idealismo Objetivo

3.3.2.2.2 El Materialismo

3.3.2.2.2.1 El Materialismo Empírico o Espontáneo

3.3.2.2.2.2 El Materialismo Mecanicista

3.3.2.2.2.3 El Materialismo Dialéctico

3.3.2.3 Los Fundamentos Sociológicos

3.3.2.3.1 Corriente Funcionalista

3.3.2.3.2 Corriente Estructural Funcionalista

3.3.2.3.3 Corriente Reproccionista

3.3.2.3.4 Corriente Crítica o Teórica de la Reproducción

3.3.2.4 Los Fundamentos Psicopedagógicos

3.3.2.4.1 El Conductivismo

3.3.2.4.2 El Cognitivismo

3.3.2.4.3 El Constructivismo

3.3.2.4.4 El Desarrollo de Competencias para el desempeño profesional

3.3.2.4.4.1 Profesional Competente

3.3.3 Intencionalidad y Direccionalidad de los Programas de Postgrado en Docencia

3.3.3.1 Intencionalidad Teórica del Postgrado en Docencia

3.3.3.2 Intencionalidad Práctica

3.3.3.3. Intencionalidad Implícita

3.3.3.4 Intencionalidad Explícita

3.3.3.5 Intencionalidad Pedagógica

3.3.3.6 Intencionalidad Direccionalidad y Sentido

3.3.3.7 Intencionalidad Estatutaria

3.3.3.8 Intencionalidad Científica Metodológica

**3.3.4 El Postgrado en Docencia y el Desarrollo Académico de la
Facultad de Ciencias de la Educación.**

3.4. Hipótesis.

3.4.1 Hipótesis General

3.4.2 Hipótesis Específicas.

4. Diseño Metodológico.

4.1 Métodos

4.2. Técnicas e Instrumentos

4.2.1. Aplicación de Instrumentos y Procesamiento de la información.

4.3. Población y Muestra

4.4. Presentación y Análisis de Resultados

5.- Organización y Gestión de la Investigación

5.1 Recursos

5.1.1 Humanos

5.1.2 Materiales

6.- Conclusiones

7.- Lineamientos Específicos

8.- Anexos

9.- Bibliografía consultada.

INTRODUCCION

La educación es un proceso permanente que busca el desarrollo de todas las virtudes del ser y la sociedad. La educación siempre esta relacionada con un proyecto de hombre y sociedad activamente en proceso de construcción social. Esto implica que la educación tiene que responder al conjunto de situaciones nacionales, vivencias de los educandos y las perspectivas en el próximo milenio porque la educación como fuerza creadora tiene que desafiar que los estudiantes sean los propios constructores de su aprendizaje, que reflexionen desde la práctica social para recuperar el saber popular, manantial para la reflexión y el debate pedagógico en el curso de una práctica social realmente transformadora.

Al respecto **Paulo Freire** sostiene que la “educación es llegar al ser críticamente consciente de la realidad personal, de tal manera que se logre actuar eficazmente sobre ella y sobre el mundo. Su fin es conocer el mundo lo suficiente para poder enfrentarlo con eficacia”

Todo este proceso social, tiene actores nucleares: **Docente, Alumno y la Comunidad** que desprenden toda una infraestructura socio-cultural político de investigación como medio de enseñanza-aprendizaje dentro del marco de interacción simbólica desde un planteamiento flexible del currículum que plasma la intencionalidad, los fines que las fuerzas sociales implementan para establecer un sistema educativo. El docente como constructor de la realidad educativa tiene que promover y reforzar el desarrollo del núcleo de autonomía personal y pensar cambiar su práctica social. **Reynaldo Suárez Díaz** plantea que la “posición del educador, si quiere ser auténtico, se torna subversivo del orden social, al cual cuestiona y del cual recibe frontal rechazo. El educador se convierte en luchador por unos valores de índole social y humana que nuestra organización socioeconómico niega o desconoce”

Entonces la universidad es un medio privilegiado en la construcción de la sociedad, un punto de partida de la formación del nuevo hombre responsable y conductor de mañana en función a la realidad social concreta. **No hay nada más subversivo y revolucionario que la Universidad libre, pensante, crítica e investigadora, allí nace y crece nuestro interés por el tema que hoy ponemos a vuestra consideración.**

El profesor y el estudiante no son antagonistas, sino colaboradores. Esta dualidad es dinámica que en permanente interacción construyen la tarea educativa a partir de las potencialidades y aspiraciones de la sociedad para explorar, autodescubrirse y construir el desarrollo y progreso local y regional-nacional.

Cualquiera de los aspectos propuestos en este trabajo de investigación podrían llevarse al margen de una planificación educativa porque ella contempla:

Un proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción y, a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización .

Consideramos que ello está íntimamente acompañado de una planificación integral de la educación ya que de esta manera dará una verdadera armonía con el desarrollo económico y social para impulsar el fortalecimiento integral de la sociedad. Planear implica proponer un cambio para superar la real situación deficitaria con el fin de alcanzar mejores resultados y solucionar los problemas reales identificados.

El planeamiento Educativo es la macro sistematización de la tarea educativa, abarca la globalidad, en cambio el diseño curricular es un proceso dinámico, participativo y técnico que tiene relación con el contexto social en la que integra el currículo.

La Universidad, a nivel de Postgrado como fuente de desarrollo y difusión del conocimiento científico-tecnológico tiene que sostener un proceso permanente de innovación, de estructura y diseño curricular en función a la práctica social, al análisis de las condiciones sociales concretas con una directa interacción con los actores educativos para estimular el replanteamiento de ideas, creencias, valores, costumbres, acciones, estructuras y sistemas organizacionales acordes con las necesidades del país, sustentándose en un marco conceptual, filosófico, científico y técnico. La Facultad de Ciencias de la Educación no puede garantizarse al margen de la educación. La apertura de Maestrías en Docencia debería tener gran trascendencia para el desarrollo Institucional y Social, porque sustenta que la formación de una mentalidad científica puede ser estimulada, significativamente estimulada por una adecuada y oportuna formación epistemológica, hermenéutica, científica y tecnología, desde una perspectiva de alta calidad de la educación.

La formación en docencia, todavía no está respondiendo a los avances y exigencias del actual milenio, porque se evidencia a nivel de:

- Diseño curricular, un Plan de estudios por asignaturas con metodologías tradicionales de enseñanza.
- Recursos físicos insuficientes a las exigencias pedagógicas contemporáneas.
- Falta la formulación de un Diseño curricular moderno y ecléctico.
- Falta de integración Educación – Investigación - Comunidad.
- Asignaturas poco transformadoras de la realidad social
- Incorporación e institucionalización de la práctica investigativa, como punto de partida del acercamiento a la problemática de la educación.

Entonces, la Maestría en Docencia tiene que implementar un diseño curricular sustentado en el paradigma educativo global, en la que la enseñanza-aprendizaje geste un proceso de transformación y semiotización de la vida cotidiana para intentar comprender la cotidianidad social personal y comunitaria.

Ante ustedes este trabajo que demuestra nuestra realidad institucional y estamental, era nuestra aspiración entregar un verdadero aporte a la institución, algo hemos hecho y sin querer justificar nada, debemos decir que no contamos con la colaboración de los principales actores institucionales puesto que son ellos quienes tienen la decisión y el poder para ejecutar todas las acciones que permitan el mejoramiento continuo y de calidad que necesitamos, sin embargo seguiremos exigiéndonos mayores parámetros de compromiso y acercamiento para lograr cambiar los actuales índices y lograr lo que aspiramos; una educación de calidad, producto de la incidencia de los maestros con formación de cuarto nivel con los que cuenta la Institución.

1. TEMA: INCIDENCIA DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN DOCENCIA EN EL DESARROLLO ACADÉMICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO. LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS.

2. CAMPO CONTEXTUAL PROBLEMÁTICO

2.1. Contexto institucional

La Universidad Técnica de Babahoyo (U.T.B.) es una Institución de Educación Superior, creada el 5 de Octubre de 1971 con las Facultades de Ingeniería Agronómica y Medicina Veterinaria y la de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, posteriormente se crearon las facultades de Administración, Finanzas e Informática y Ciencias de la Salud.

La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación en sus inicios contó con una gran afluencia de estudiantes que con el devenir de los años ha venido disminuyendo, esto sumado a otros hechos que han contribuido a un desmejoramiento académico – administrativo de la Facultad, hace que se transforme en la Facultad de Ciencias de la Educación para permitir la incorporación de otras alternativas profesionales, dado que las especialidades se sobresaturaron y el campo ocupacional se redujo. Pese a todo esto, el número de estudiantes aún continúa disminuyendo a su máxima expresión por lo que la Universidad Técnica de Babahoyo en general y, la Facultad de Ciencias de la Educación, en particular, emprenden una serie de estrategias con la finalidad de mejorar el nivel académico, presentar nuevas alternativas profesionales que satisfagan las necesidades y expectativas sociales del entorno y por supuesto lograr el incremento del número de estudiantes, las mismas que se concretan en una reorientación académico - administrativa, creación de nuevas carreras, capacitación docente en cuyo campo se han realizado seminarios, talleres, estudios de Postgrados a nivel de diplomados y maestrías con temas específicamente docentes; adicionalmente se abren cursos semi-presenciales y a distancia en diferentes lugares del país, con lo que se logra en esta modalidad un número que supera los 4.000 estudiantes.

Concretamente los estudios de Postgrado en la UTB se desarrollan formalmente a partir del año 1994, habiendo realizado hasta la fecha 7 maestrías y 2 diplomados, sin embargo muchos años antes algunos docentes por iniciativa propia accedieron a estos estudios.

En el año 97 la Asociación de Profesores de la Universidad realiza en Babahoyo el Diplomado en Docencia Superior en convenio con el Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional “Héctor A. Pineda Zaldívar “de la Habana Cuba, en el que participaron 42 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, siendo 37 docentes titulares y 5 contratados.

La Facultad de Ciencias de la Educación fue pionera en la realización de estos eventos, habiendo realizado hasta la actualidad 1 Diplomado y 3 maestrías:

Diplomado en Liderazgo Moral realizado en la ciudad de Babahoyo en el que se incorporaron 4 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Maestría en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, la misma que no fue una iniciativa de la Facultad sino que se hizo por una propuesta de la Universidad Nacional de Loja. Las autoridades preocupadas por el mejoramiento académico de su personal docente facilitaron la participación de 27 profesores de la Universidad de los cuales once (11) profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación culminaron el proceso con la correspondiente titulación.

Posteriormente el 21 de Septiembre de 1998 por resolución de Consejo Directivo, la Facultad de Ciencias de la Educación crea el departamento de Postgrado¹ a raíz de la firma de un convenio con la AFEFCE (Asociación de Facultades Ecuatorianas de Filosofía y Ciencias de la Educación), la Unidad Técnica MEC, BIRF EB/ PRODEC y la Universidad NUR de Bolivia, para la ejecución del segundo programa de Maestría en Liderazgo y Desarrollo Educativo en la que se incorporaron 40 Magísteres, de los que sólo 3 Profesoras de la Facultad, obtuvieron la titulación.

La tercera Maestría en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales en Convenio con AFEFCE que se encuentra en ejecución y cuenta con 290 postgradistas, de los cuales 18 ejercen docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación²

Con la finalidad de sistematizar y coordinar adecuadamente la oferta de Postgrados, la Universidad Técnica de Babahoyo crea mediante sesión ordinaria de Consejo Universitario celebrada el 19 de Enero de 1999, la unidad Académico Administrativa denominada Centro de Estudios de Postgrado y Educación Continua

¹ FUENTE: Secretaría de la Facultad de Ciencias de la Educación

² FUENTE: Departamento de Postgrado F.C.E.

(CEPEC)³, cuya función principal es la de formar post-profesionales y la prestación de servicios especializados en los niveles de especialidad, maestría y doctorado (PHD) y coordinar los estudios de pregrado con otras instancias académico- administrativas de la Universidad⁴.

Desde su creación hasta la actualidad, bajo la responsabilidad académico-administrativa del CEPEC se ha organizado, planificado y ejecutado los siguientes programas de Postgrado:

Maestría en **Docencia y Currículo** desarrollada en Babahoyo de la que se han ejecutado 2 promociones, la primera que se encuentra en etapa de culminación y que cuenta con 152 postgradistas, de los cuales 55 son Profesores de la Fac. C.C.E.E. siendo 47 titulares y 8 contratados

La segunda promoción, en ejecución, cuenta con 101 postgradistas, Esta nueva promoción se inicio debido a la gran demanda de los profesionales docentes del nivel medio y básico.

También en la extensión universitaria de la ciudad de Quevedo se encuentra desarrollándose otro programa de ésta maestría, la que cuenta con un total de 70 estudiantes.

Maestría en **Gestión de Recursos humanos** con 39 postgradistas, la misma se ejecuta en Babahoyo.

Maestría en **Educación Agropecuaria, Mención Desarrollo Sostenible** con 57 postgradistas, y se desarrolla en Babahoyo.

Maestría en **Administración de Empresas** con 47 postgradistas, cabe resaltar que esta maestría fue planificada y ejecutada por la FAFI en 1999 y posteriormente, en Diciembre del 2001 fue asumida por el CEPEC ante las exigencias y recomendaciones efectuadas por el CONESUP y se realiza en Babahoyo⁵.

Por otro lado cabe señalar que existiendo en la Universidad el Centro de Estudios de Postgrado y Educación Continua, la Facultad de Ciencias de la Educación continúa planificando y ejecutando programas de postgrado a través de su departamento, situación preocupante, debido a la legalidad que puedan tener los títulos que otorga la Facultad, ya que dichos programas son desarrollados de manera

³ FUENTE: Secretaría General de la U.T.B.

⁴ FUENTE: Reglamento de Postgrado CEPEC Art. 1

⁵ FUENTE: Secretaría CEPEC

independiente y totalmente desvinculados del CEPEC, organismo encargado de la definición, seguimiento y evaluación de los estudios de cuarto nivel en la Universidad⁶.

Las estadísticas que se presentan reflejan el nivel de preocupación de la institución por el mejoramiento de la calidad de la docencia por un lado; y por otro el alto porcentaje del recurso humano con formación de postgrado con el que cuenta: 20 Magísteres y 46 diplomados, por obtener el título de Magísteres 73, de un total de 186 profesionales que conforman el cuerpo docente de la Facultad de Ciencias de la Educación en el periodo lectivo 2002-2003 (130 Titulares y 56 Contratados)⁷.

2. 2.- Situación problemática

Habiéndose iniciado un proceso de transformación académico administrativa en nuestra Universidad, sin embargo luego de 4 años de la oficialización del CEPEC y de la iniciación de los estudios de postgrado en la facultad de Ciencias de la Educación a partir del año 94, los desempeños docentes no responden a los esfuerzos institucionales, dado que:

- La Facultad de Ciencias de la Educación como unidad académica formadora de docentes, enfrenta problemas de tipo formativo caracterizado por la formación humanística, superficial, normalista y tecnicista de las carreras pedagógicas, cuyo estamento ha estado al margen del verdadero proceso científico y de su desarrollo integral, que evidencia claramente y de manera acelerada, deserción y disminución de estudiantes⁸, poca o ninguna cabida en el aparato productivo local, regional y nacional de los egresados de esta unidad académica.
- El desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación no ha sido favorecido por el accionar teórico práctico de los docentes con estudios de cuarto nivel, pues el proceso de formación de profesionales aún mantiene rezagos del modelo tradicional y tecnocrático que fracciona el conocimiento y dificulta el acceso a una formación profesional integral, la investigación no se ha consolidado y desarrollado totalmente como practica que aporte al desarrollo local, regional y nacional y, los procesos administrativos no se han modernizado en su totalidad, procesos que a entender de las investigadoras debieron ser potencializados e impulsados por los beneficiarios de la educación de postgrado. Además que también

⁶ FUENTE: Reglamento Postgrado CONESUP Art. 1

⁷ FUENTE: Secretaría F.C.E.

⁸ FUENTE: Secretaría F.C.E.

se ha visto limitado por la pérdida de credibilidad y convocatoria para la ejecución de los cursos regulares en las diferentes carreras que ofrece.

Las estadísticas demuestran que hay un alarmante decrecimiento del número de estudiantes en las carreras presenciales en las que laboran los docentes con estudios de postgrado, en tanto que crecen significativamente en la modalidad a distancia en donde la mayoría docente posee título de pre-grado⁹.

- La Facultad de Ciencias de la Educación carece de docentes que investiguen y evalúen los currículos de las diversas áreas, que permitan mejorar su desempeño educativo, lo cual dificulta salir de una evaluación cuantitativa e impide un verdadero desarrollo curricular, ya que los nuevos paradigmas de la educación plantean la necesidad de realizar investigaciones curriculares que incorporen lo cualitativo y arrojen resultados posibles de ser considerados en los procesos de evaluación con fines de planteamientos de nuevas alternativas.
- La Facultad adolece de una marcada ausencia de debate curricular docente, que conlleve a comprender, ejercer y retomar opciones científico críticas en la cotidianidad docente educativa.
- Los programas de maestría en docencia desarrollados pese a que cumplen de manera parcial con los objetivos propuestos, no logran que el postgradista genere nuevas formas de hacer docencia, acorde a la evolución de la sociedad y de los saberes, así como también a la dinámica del aprendizaje que renova mentalidades y quehaceres educativos.
- Los procesos de planificación y ejecución de los programas de postgrado se realizan según el criterio de determinados directivos y no de acuerdo a los requerimientos de los interesados.
- Los docentes postgradistas no están conscientes de su rol, ni de la gran responsabilidad que tienen al ejercer la docencia, ya que encontramos una práctica educativa infestada de improvisación, deshumanizada, con marcada naturaleza informativa mas que formativa, limitada en autocrítica.

Consecuentemente, dada la realidad que al respecto se vive en nuestra Universidad, particularmente en la Facultad de Ciencias de la Educación, el compromiso como docentes es enorme y complejo, por lo que consideramos que el docente actual el del

⁹ FUENTE: Secretaría de la F.C.E.

siglo XXI necesita urgentemente revisar y replantear sus supuestos teóricos y su práctica en el aula, imprimir ingenio, creatividad y compromiso en la acción diaria, porque en esta tarea quien no cambia en el acontecer cotidiano de enseñar y aprender, no cambia, ni transforma nada, por lo que la labor del docente universitario debe orientarse hacia la formación de habilidades de razonamiento y formación de valores, dejando a un lado la enseñanza rígida y memorística. Además creemos que la institución debe convertirse en un verdadero lugar de aprendizaje democrático y en democracia, lo cual significa que debe ser criticada su cultura, su organización, su relación con el entorno donde se ubica y los espacios limitados de poder, que en muchas ocasiones se dan en las tomas de decisiones entre los miembros de la comunidad educativa.

2. 3. Problema de investigación

¿Cuál es el aporte que han dado los estudios de Postgrado en Docencia al desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTB?

2. 4. Delimitación de la investigación

La investigación se realizará en la ciudad de Babahoyo, Provincia de Los Ríos en la Universidad Técnica de Babahoyo, Facultad de Ciencias de la Educación, en el periodo lectivo 2002 – 2003 en el que deben reflejarse los avances académico-administrativos, del accionar docente con estudios de postgrado (iniciados desde el año 1999).

En la investigación se involucrará a Autoridades de la Universidad, Decano, Subdecano, Directores Departamentales, docentes con estudios de postgrado y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación.

2.4.1 Delimitación del problema de investigación

Para la explicación científico - empírica del objeto de estudio creemos conveniente indagar aspectos relacionados con la fundamentación científico – teórica y metodológico - técnica que ha orientado la planificación y ejecución de los diferentes programas de postgrados; la direccionalidad y cumplimiento de los propósitos y objetivos de los programas de postgrado; y las características del desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTB. De esta manera los subproblemas de la investigación serán:

1.- ¿Con qué fundamentación, científico-teórica y metodológico técnica se han planificado y ejecutado los diferentes programas de postgrado en Docencia?

2.- ¿Cuál ha sido la direccionalidad de cada uno de los programas de postgrado en docencia?

3.- ¿Cuáles son las características del desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación por efecto del desempeño profesional de los postgraduados?

2.5 Justificación

La investigación propuesta se justifica si se toma en cuenta que promovidos, organizados o dirigidos por la UTB y su CEPEC se han desarrollado 9 programas de postgrados, a nivel de maestría 7 y diplomados 2, lo que debió incidir en el crecimiento y desarrollo académico de la UTB en su conjunto y de la Facultad de Ciencias de la Educación, particularmente.

Se hace entonces necesario indagar el desempeño de los posgraduados y el aporte que han dado o están dando al crecimiento y accionar académico administrativo de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Adicionalmente se justifica el trabajo propuesto dado que el fundamento científico-teórico y metodológico-técnico que se toma en cuenta es fundamental en la calidad de los resultados que se obtienen con la aplicación de una propuesta curricular determinada.

De ahí que determinar o indagar las características de formación de los postgraduados es fundamental para relacionarlos con la filosofía y políticas de la Universidad Técnica de Babahoyo y su Facultad de Ciencias de la Educación.

Finalmente la investigación propuesta es factible realizarla porque se cuenta con el recurso humano, tiempo, recursos económicos, bibliografía, aunque las posibilidades de acceso y recopilación de información empírica se vea limitada en la unidad académica donde se centra la investigación.

2.6. Objetivos

2.6.1. General

Determinar el aporte de los estudios de Postgrado en docencia al desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.T.B, para construir estrategias que mejoren los procesos de planificación y ejecución de propuestas de postgrados; y, consecuentemente el desarrollo académico de la Facultad investigada.

2.6.2. Específicos

Identificar los fundamentos científicos-teóricos y metodológicos-técnicos que orientan los procesos de planificación y ejecución de los programas de postgrado para determinar su aporte en el cambio de discurso y práctica de los participantes en esos programas.

Identificar la direccionalidad y nivel de cumplimiento de los propósitos y objetivos de los programas de postgrados para establecer sus niveles de correspondencia con los objetivos y políticas institucionales.

Caracterizar el desempeño profesional de los posgraduados que prestan sus servicios en las diferentes unidades académicas de la U.T.B., para determinar su nivel de aporte teórico- práctico al desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Construir estrategias teórico-prácticas que permitan innovar los procesos de planificación y ejecución de los programas de postgrado para una mejor incidencia en el desarrollo académico universitario.

3. MARCO TEÓRICO.

3.1.-Alternativa teórica

Para explicar científica y teóricamente el objeto de la presente investigación y acción se toman en cuenta los principios y postulados del paradigma crítico del currículo, para los procesos de planificación de los programas de postgrado, la didáctica crítica y el aprendizaje significativo, para la ejecución de los programas; el enfoque del desarrollo humano, para analizar el crecimiento y desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación; teorías, paradigmas o enfoques que se han adoptado por las siguientes razones:

Paradigma crítico del currículo porque propone formar al hombre no sólo en la teoría ni sólo en la práctica sino en la relación dialéctica entre ambos, un hombre que construya y aplique teorías, que interprete el mundo subyacente de las formas ideológicas de dominación, de las maneras de distorsión de la comunicación, de la cohesión social y se emancipe a través del trabajo cooperativo, auto reflexivo y dinámico para luchar en contra de la injusticia social y construir un proyecto de vida en comunidad.

El currículo se configura entonces, desde el exterior hacia el interior de la persona, en el análisis de la sociedad y la cultura, detectando símbolos, mitos, lenguaje, valores, formas de producción y relación social para transformar así la educación, es decir es un proceso iluminado de pensamientos y acciones transformadoras¹⁰.

El paradigma crítico introduce principios ideológicos que apuntan a la transformación de las relaciones sociales y ofrece respuestas a los problemas derivados de estos.

Se rige por los siguientes principios:

- a) Conocer y comprender la realidad como praxis,
- b) Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores
- c) Utilizar el conocimiento para liberar al hombre
- d) Involucrar a los docentes en la solución de sus problemas a partir de la auto reflexión.

El paradigma crítico cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia y de la investigación.

La metodología crítica, propicia una dialéctica ínter subjetiva con el fin de utilizarla para transformar la realidad social y emancipar y concienciar a las personas implicadas.

En definitiva este paradigma ofrece grandes posibilidades para lograr una transformación del sistema educativo mediante la formación del profesorado como agente activo y crítico de la enseñanza.

La didáctica crítica porque devuelve el sentido crítico, reflexivo, innovador y autónomo del quehacer educativo.

La Didáctica Crítica es una tendencia educativa que no tiene grado de caracterización como es el caso de la Didáctica Tradicional y de la Tecnología Educativa. Así mismo como fundamento nos propone principalmente dos cosas:

- A) Considerar de su competencia el análisis de los fines de la educación.
- B) Dejar de considerar que su tarea central es la guía, orientación, dirección o instrumentación del proceso de aprendizaje, en el que solamente se involucra al docente y al estudiante.

En este sentido se insiste que resulta impostergable que la nueva opción didáctica necesita romper definitivamente con atavismos de modelos anteriores, donde el docente

¹⁰ Análisis de currículo George J. Poner.

no se perciba más como un técnico responsable [únicamente] de la eficaz aplicación de procedimientos encaminados a procurar un mayor rendimiento académico.

Por lo anterior es necesario que el docente se preocupe por su propia profesionalización, por su desarrollo creativo y productivo, por perfeccionar y renovar su instrumentación, más que por indagar los supuestos teóricos que se quedan en el papel por falta de experiencia sistematizada y elementos prácticos que le permitan, más que como técnico, ser profesional a partir de replantear problemas cotidianos fundamentales de la didáctica¹¹.

La Didáctica Crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello. Se considera que es todo un acontecimiento de aprendizaje lo que realmente educa, con todos los que intervienen en él de manera constructiva en donde nadie tiene la última palabra, ni el patrimonio del saber. Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que realizan en conjunto. Es un hecho que en nuestros días la mayoría de las propuestas dentro del terreno didáctico, no se pueden realizar por decreto aplicado burocráticamente o aceptado irrestrictamente, sino que las mismas deben ser producto de análisis y reflexión.

La Didáctica Crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, el espíritu crítico y la autocrítica. Por lo anterior, el proceso de aprendizaje es considerado en espiral, la Espiral Didáctica a partir de la cual se logran nuevos y más profundos conceptos de la práctica social y conlleva a la reconceptualización del aprendizaje, es decir un proceso dialéctico, en donde el sujeto que aprende recorre en forma no lineal un camino, con crisis, paralizaciones, retrocesos e incluso resistencias al cambio.

Entiende que ese sujeto que se inicia en un determinado aprendizaje, no es un sujeto abstracto sino un ser humano en el que todo lo vivido, su presente, su pasado y su futuro, aún para ser negado, está dentro de su propia situación. Asimismo como ser humano participa siempre íntegramente en toda acción en la cual interviene, por eso se afirma que cuando se opera sobre un objeto de conocimiento, no sólo se está modificando el objeto sino también el sujeto y ambas cosas ocurren al mismo tiempo.

¹¹ Didáctica Crítica Internet

Esta corriente critica el autoritarismo pedagógico del educador y se pronuncia por una reflexión colectiva entre educador-educando. Aborda la realidad como histórica, que evoluciona en el transcurso de sus contradicciones; considerada como totalidad, no es estática, es más bien una construcción social producto de la acción-reflexión de los hombres.

El aprendizaje grupal se concibe como un proceso de esclarecimiento de verdades que se producen entre los hombres, donde lo individual queda subordinado a lo social. El aprendizaje grupal, al ubicar al educador y al educando como seres sociales, busca abordar y transformar los conocimientos desde una perspectiva de grupo. Esto implica reconocer la importancia de interactuar y vincularse en un grupo como medio para que el sujeto posibilite el conocimiento.

Para promover cualitativamente los conceptos de enseñanza y aprendizaje, la Didáctica Crítica, tiene que recuperar su unidad dialéctica. Se aprende mientras se enseña y se enseña mientras se aprende. Significa que tanto el educador como el educando puedan cambiar sus funciones tradicionales.

Esta tarea no es fácil, y para ello, la Didáctica Crítica, debe impulsar al grupo a actuar, a indagar, a ser creativos y establecer nuevos vínculos entre las personas y con los objetos de conocimiento.

Además que como toda teoría social responde a un contexto histórico y el nuestro está sometido a rápidas transformaciones. Esta situación cambiante exige la incorporación de nuevos principios de análisis y comprensión social que den razón de las nuevas características sociales a la vez que permitan mantener la coherencia con el principio de la crítica ideológica: desmontar las redes de poder/dominio que vez por vez entretejen el entramado social; si además estamos implicados en una institución social como la educativa y nos preguntamos cómo podemos contribuir desde ella a construir una sociedad más justa y solidaria necesitamos bajar un peldaño en nuestra elaboración teórico-social: precisamos buscar, debatir y aquilatar qué ideas pedagógicas pueden servirnos en la tarea anterior; primero para ayudarnos a comprender la realidad de nuestras organizaciones escolares desde una perspectiva crítica y, posteriormente, construir las bases de actuación que nos permitan contribuir a la formación de futuros ciudadanos con capacidad para dar vida a esa sociedad distinta, construida en torno a los ejes de justicia y responsabilidad colectiva.

Consideramos importante que en el proceso de debate tengamos clara la distinción entre el nivel de la investigación educativa y el de la práctica docente, diferenciando el nivel de análisis y comprensión de los fenómenos educativos de los que hablamos y el de la acción práctica sobre los mismos.

Esto no significa en absoluto que exista una desconexión entre ambos niveles (una teoría que no nos sirva para explicar/comprender la realidad y de la que no podamos extraer referentes para la acción, deja de ser válida)

La Didáctica Crítica se caracteriza por:

- ❖ Ser una herramienta de trabajo que ayuda a impulsar el proceso de aprendizaje.
- ❖ Ser un proceso participativo e interactivo en el que prevalece la satisfacción de las necesidades educativas del grupo.
- ❖ Los recursos didácticos son considerados medios que sirven como disparadores del aprendizaje individual y grupal.
- ❖ La relación entre educador y educando es horizontal, se realiza una mayor interacción entre ambos para alcanzar los propósitos de aprendizaje.
- ❖ La evaluación del aprendizaje se da en función de la adquisición de habilidades más que en el cumplimiento de objetivos de aprendizaje.
- ❖ Por las características del enfoque educativo favorece más el aprendizaje y el desarrollo de la capacidad de análisis y de razonamiento individual como grupal.

Aprendizaje significativo porque tiene lugar cuando el sujeto que aprende **pone en relación los nuevos contenidos con el cuerpo de conocimientos que ya posee, es decir, cuando establece un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos.**

El aprendizaje significativo se diferencia del aprendizaje repetitivo en que el primero consiste en provocar un estímulo en los alumnos para que modifiquen su conocimiento construyéndolo ellos mismos, mientras que el segundo se limita a la mera acumulación de conocimientos¹².

La construcción de aprendizajes significativos implica la participación de los sujetos en todos los niveles de su formación, por lo que se deja de ser meros receptores pasivos para convertirse en elementos activos y motores de su propio aprendizaje. Para que el alumno pueda participar de un aprendizaje autónomo, el profesorado debe

¹² La Epistemología de las Relaciones Interdisciplinarias J. Piaget

orientar sus esfuerzos a impulsar la investigación, la reflexión y la búsqueda o indagación.

El aprendizaje significativo presenta tres grandes ventajas respecto del aprendizaje memorístico: el conocimiento se recuerda más tiempo, aumenta la capacidad de aprender nuevos materiales relacionados y facilita el re-aprendizaje (volver a aprender lo olvidado)¹³, de allí que sea importante para analizar los resultados de la ejecución de los postgrados.

El aprendizaje significativo requiere el esfuerzo por parte de los alumnos de relacionar el nuevo conocimiento con los conceptos relevantes que ya poseen. Para conocer este proceso, tanto el profesor como el estudiante deben conocer el punto de partida conceptual si quieren avanzar de un modo más eficiente en el aprendizaje.

Para que se produzca el aprendizaje significativo se requieren 3 condiciones básicas:

- ❖ Significatividad lógica: el nuevo material de aprendizaje debe tener una estructura lógica, no puede ser arbitraria ni confusa, esta condición remite a los contenidos; las siguientes se remiten al alumno.
- ❖ Significatividad psicológica: el alumno debe poseer en la estructura cognitiva conocimientos previos pertinentes y activados que se puedan relacionar con el nuevo material de aprendizaje.
- ❖ Disposición Favorable: es la actitud del alumno sobre el aprendizaje significativo. Es decir, debe estar predispuesto a relacionar el nuevo conocimiento con lo que ya sabe. Esto remite a la motivación. También debe tener una disposición potencialmente favorable para revisar sus esquemas de conocimientos relativos al conocimiento del aprendizaje y modificarlos¹⁴.

D.P. Ausubel propone estructurar y secuenciar la enseñanza a partir de jerarquías conceptuales. En su opinión hay unos procesos de diferenciación progresiva de conocimientos en el aprendizaje significativo. Las secuencias de contenidos a partir de las jerarquías conceptuales se establecen en tres niveles: conceptos más generales, conceptos intermedios que se derivan de los anteriores y conceptos más específicos.

Para llegar al aprendizaje significativo deben intervenir a la vez tres elementos: el alumno que aprende, el contenido que es objeto de aprendizaje y el profesor que

¹³ Módulo Psicología – René Cortijo

¹⁴ Ídem al 13

promueve el aprendizaje del alumno; es decir, los elementos que constituyen el triángulo interactivo. Es en las interrelaciones entre estos tres elementos donde hay que buscar la explicación del aprendizaje.

En consecuencia, la mayoría de las veces sin embargo lo que sucede es que el alumno es capaz de atribuir únicamente significados parciales a lo que aprende: el concepto aprendido o la explicación, o el valor o la norma de conducta, no significa exactamente lo mismo para el profesor que lo ha enseñado que para el alumno que lo ha aprendido, no tiene las mismas implicaciones ni el mismo poder explicativo para ambos, por lo que no pueden utilizarlo o aplicarlo en igual extensión y profundidad, en resumen no posee para ellos la misma fuerza como instrumento de comprensión y de acción sobre la realidad a la que se refiere.

Quiere decir esto que la Significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien de grado; en consecuencia en vez de proponernos que los alumnos realicen simplemente aprendizajes significativos debemos procurar que los aprendizajes sean lo más significativos posibles, este cambio de perspectivas es importante porque subraya el carácter abierto y dinámico del aprendizaje y plantea el problema de la dirección o direcciones en las que debe actuar la enseñanza para una profundización y ampliación de los significados que se construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje

Enfoque del desarrollo humano.- Este enfoque es asumido porque coloca al ser humano en el centro del desarrollo, considera el crecimiento económico como un medio y no como un fin, protege las oportunidades de vida de las futuras generaciones al igual que las generaciones actuales y respeta los sistemas naturales de los que dependemos todos los seres humanos, para lograr este nuevo paradigma de desarrollo hay que considerar que los hechos sociales provienen de la interacción, las formas de vida no son inexorables, ni los estamentos sociales eternos y la historia la hacen los sujetos sociales al vivir creando y transformando cotidianidades e instituciones

El principio filosófico del desarrollo humano sustentable se refiere a la permanente generación humana de necesidades, aspiraciones y expectativas y al imperativo de inventar formas creativas de atenderlas sin perjudicar a las sociedades, a las comunidades, a las personas y al medio ambiente.

La dimensión humana del desarrollo es otro cambio paradigmático que abre una perspectiva completamente nueva para redefinir el acercamiento convencional al desarrollo.

Desde esta nueva perspectiva, los seres humanos finalmente podemos convertirnos en principal objeto y sujeto de su acción.

El desarrollo a escala humana construye condiciones sociales, económicas, políticas, jurídicas y culturales que nos permiten a todos y todas contar equitativamente con educación, salud, techo y alimentación adecuados, participar en esa construcción y acceder al trabajo, a la posesión de bienes y a la diversificación de actividades.

Para avanzar en el desarrollo humano se plantea la necesidad de que este concuerde con cada modo de vida específico (selvático, rural, urbano, industrial, agrario, comercial.), y de que asegure el acceso de personas y comunidades a bienes, recursos y servicios sociales. Es una perspectiva de redistribución de la riqueza material y simbólica y de su cuidado, preservación e incremento.

Habiendo sido considerado el desarrollo humano para analizar el crecimiento y desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación es necesario resaltar su exigencia de la participación de personas y comunidades en las acciones que les concierne, con la capacidad ciudadana para intervenir en todas las esferas de decisión.

Incluye por lo tanto democracia, seguridad y condiciones de paz y convivencia solidaria. Fundamentalmente es considerado porque el desarrollo humano precisa la articulación de cuatro componentes esenciales: equidad (diversidad y enormes desigualdades actuales, equidad genérica) sustentabilidad (derecho de las generaciones siguientes a disfrutar por lo menos del mismo bienestar actual, reconstituir y sostener el conjunto de oportunidades para la vida, no la privación humana), productividad (inversiones en la gente y de un contexto económico adecuado, encontrar salida a las condiciones de vida de quienes padecen miseria, combatir la disparidad, inequidades y asimetrías), empoderamiento (concepción del poder como atributo de las personas para tomar decisiones que nos concierne de manera directa, ejemplos de empoderamiento efectivo son los movimientos de mujeres, los grupos de indígenas, y todos los demás en que los diferentes construyen su derecho a existir, a ser reconocidos, a participar y a ser tomados en cuenta con sus exigencias específicas para acceder al bienestar, elevar la calidad de la vida y vivir con seguridad, libertad y con reglas justas y respetadas).

Por lo tanto el desarrollo humano es el proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos y demuestra que siempre que el ser humano figure en el centro del proceso de desarrollo éste puede conseguir altos niveles de desarrollo en un contexto de ingresos modestos, pudiéndose medir al desarrollo humano mediante tres variables: expectativa de vida, logros educacionales, y poder adquisitivo básico para un nivel de vida decente.

Así las cosas, estas variables nos demuestran que el ingreso económico no se traduce automáticamente en desarrollo (humano, educativo, salud, seguridad social) como es el caso de la autogestión en la unidad académica seleccionada, lo que si muestra es el enorme potencial que existe para mejorar sus niveles de desarrollo humano si es que sus ingresos son invertidos más juiciosamente.

En definitiva consideramos que todo desarrollo humano es incompleto sin libertad y que este está asegurado si podemos movilizar la base política necesaria para la acción, y ampliar la gama de opciones para la población.

3.2. Categorías de análisis.

- La fundamentación científico – teórica y metodológica – técnica de los procesos de planificación y ejecución de los programas de postgrado.
- Los programas de postgrado en docencia: su intencionalidad y direccionalidad
- El post graduado en docencia y el desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación

3.3. Desarrollo de las categorías

3.3.1. Algunas consideraciones generales del postgrado

Postgrado es todo estudio realizado después de obtener la licenciatura o el título universitario y en el se identifican tres niveles: especialidad, maestría y doctorado ligados, de alguna manera, a la transferencia de conocimiento, a la proyección social o a la generación de conocimiento.

La maestría y la especialización están diseñadas básicamente para la profesionalización del participante, es decir, para volverlo más experto en términos profesionales, mientras que el doctorado es visto como el proceso de formación postgraduada que proporciona un conocimiento profundo y amplio en el campo del saber, madurez científica, capacidad de innovación, creatividad para solucionar

problemas científicos de manera independiente y capacidad para hacer aportes originales al conocimiento.

El principal objetivo de los postgrados es la transformación de la realidad o del entorno. Se piensa que el postgrado debe formar profesionales capaces de brindar soluciones a los problemas de una región o de una nación, a un nivel cualitativamente superior. Y, aunque muchos coincidieron también en afirmar que el doctorado supone únicamente un tipo de investigación básica, muchas veces no aplicable a problemas de esta índole, otros insistieron en que la investigación que se adelanta en el ámbito del doctorado, también es pertinente en el ámbito aplicado y por tanto debería resultar interesante para algunos sectores industriales o empresariales.

Bien vale la pena hacer referencia especial al concepto de postgrado que la AUIP ha consignado en su *Guía de Auto evaluación* (Ediciones AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado), 1997):

“El postgrado es la formación de nivel avanzado cuyo propósito central es la preparación para la docencia universitaria, la investigación, la aplicación tecnológica o el ejercicio especializado de una profesión. La investigación, como política y práctica institucional, constituye una característica de este nivel de formación.”

3.3.1.1 El postgrado o cuarto nivel

En general, los países y universidades identifican tres figuras académicas básicas del postgrado: la especialización, las maestrías y los doctorados. Un pequeño número utiliza además con el nombre de diplomado (Bolivia, Colombia, Ecuador) una figura de menor complejidad y duración que las anteriores.

La figura de maestría es la más utilizada y existe en todos los países del área. El tipo de maestría mejor definido es el vinculado a la investigación, que en muchos casos se denomina Maestría en Ciencias. En América Latina, tiene características muy similares y por lo general, es reconocida mediante legislaciones nacionales.

Muchas universidades la incluyen como un requisito obligatorio para acceder al doctorado. Es común que un número considerable de estudiantes no culminen la tesis de maestría por distintas razones pero resulta importante el análisis de hasta que punto los programas logran cumplir su objetivo de formar investigadores y profesores.

En los últimos años, han surgido maestrías que profesionalizan a los graduados universitarios en diferentes campos del saber. Sus objetivos se diferencian de la

maestría en ciencias y suele estar más vinculada al sector empresarial y productivo. Experiencias importantes se registran ya en México, Brasil y por supuesto, en España, en donde este tipo de programas se conoce con el nombre de “títulos propios” en virtud a que las Universidades los ofrecen en el marco de su propia autonomía.

El trabajo conjunto en el sector cultural (ciencia, tecnología y valores humanísticos), entre los cuales se destaca la educación superior y más concretamente lo que: la educación de postgrado, hoy instrumento estratégico de desarrollo en una época en la cual el conocimiento y el capital humano son factores directos de producción económica y de poder político.

El postgrado requiere articulación con la formación de pregrado, con la investigación y con la extensión pero debiera atender no solo la demanda de mayor especialización de tipo científico y académico sino también, y en mayor medida, la de tipo profesional y tecnológico, en clara, oportuna y contundente respuesta a las necesidades de desarrollo económico y social del entorno productivo.

La investigación debe mantenerse como soporte fundamental del postgrado, especialmente del doctorado, incrementando la capacidad de producción, transferencia y aplicación del conocimiento.

La flexibilidad debiera ser una característica importante del postgrado contemporáneo, en el que las nuevas tecnologías de información y comunicación ocupen un lugar relevante, especialmente en el diseño y puesta en marcha de programas. Este tipo de programas debieran evidenciar los más elevados niveles de calidad y, por tanto, la posibilidad de someterse a procesos de evaluación y acreditación.

3.3.1.1.1. Calidad del postgrado.

Es necesario que toda acción de postgrado exhiba estándares de calidad regional e internacional. Por esta razón es indispensable estimular procesos de gestión de la calidad del postgrado, entendida ésta como un conjunto de acciones dirigidas a garantizar la excelencia académica de la oferta. La noción de gestión de la calidad trasciende la evaluación y la acreditación pues compromete a diversos actores y percepciones (ie, agencias gubernamentales, agencias evaluadoras, directores de postgrado). La colaboración internacional se convierte, por tanto, en una estrategia vital para ponerla en marcha.

Para lograr esto es necesario considerar que **la Calidad, evaluación y acreditación institucional**, debe:

- 1). Promover la consolidación de la comunidad académica regional, de carácter multinacional, mediante la creación de organizaciones ad-hoc. v
- 2). Estimular el desarrollo de los postgrados regionales, a través de la creación de redes.
- 3). Capacitar pedagógicamente a los docentes de la región y en general promover su superación profesional, científica y pedagógica.
- 4). Hacer del auto examen de la educación superior una disciplina curricular, dirigida a toda la comunidad académica, de forma tal que el conocer y el aprender la educación superior alimenten el compromiso con su mejoramiento.
- 5). Contrarrestar el peligro de las tendencias endogámicas, creando una cultura de la evaluación que se fundamente en los objetivos y cometidos de las instituciones académicas, y que comprometa a sus estamentos.
- 6). Crear equipos multilaterales para el estudio y la identificación de valores comunes, que sirvan de marco estructural para la formulación de políticas y estrategias.
- 7). Implantar dichos equipos multilaterales en institutos y centros de estudios estratégicos de nivel superior, de forma tal que, a través de ellos, las zonas, regiones y los países del continente puedan enfrentar conjuntamente estos desafíos.
- 8). Establecer parámetros comunes de evaluación externa de los programas de postgrado, de aceptación internacional.
- 9). Incorporar expertos de diversos países en los procesos de evaluación externa.
- 10) Propiciar la investigación que tenga por objeto la educación superior, incluyendo la creación de Redes UNITWIN y Cátedras UNESCO.
- 11). Incorporar a los estudiantes al conjunto de estas tareas.
- 12). Desarrollar programas de educación permanente, presenciales o a distancia.
- 13). Apoyar los programas para la formación de investigadores jóvenes (maestrías y doctorados), estimulando la complementariedad entre instituciones de distintos países.

3.3.1.2. Objetivos del postgrado

A nivel de Latinoamérica, en general y de manera particular en Ecuador se tienen como objetivos estandarizados del postgrado a los siguientes:

- ❖ Propiciar el mejoramiento de la calidad de la educación superior
- ❖ Propiciar la consolidación y calificación del sistema de postgrado conforme a criterios de excelencia reconocidos internacionalmente.
- ❖ Promover el mejoramiento de la calidad de la oferta de los programas de Postgrado.
- ❖ Propiciar la idoneidad y la solidez de las instituciones que prestan el servicio público de la educación superior
- ❖ Promover la formación de recursos humanos altamente calificados, tanto para las actividades académicas de docencia e investigación, cuanto para la especialización profesional.
- ❖ Fomentar la cultura de la calidad entre los actores del postgrado y el mejoramiento continuo de los programas de este nivel
- ❖ Asegurar la formación de recursos humanos de alto nivel que impulsen el desarrollo científico y tecnológico nacional.
- ❖ Ofrecer a la sociedad información confiable acerca de la calidad de la oferta educativa de postgrado, a fin de ampliar su capacidad de elección.
- ❖ Dotar al país y a la institución de un eficiente banco de datos sobre el Sistema Nacional de Postgrado que permita caracterizar su evolución, situación actual y perspectivas de desarrollo. Brindar información confiable a los usuarios y alimentar el sistema de información
- ❖ Contribuir al aumento de la eficiencia de los programas en correspondencia con las necesidades nacionales y regionales de formación de recursos humanos de alto nivel.
- ❖ Proponer correctivos y comprometerse en la revisión y ajuste para garantizar un proceso permanente de mejoramiento cualitativo del postgrado.

3.3.1.3 Dimensiones del postgrado en América Latina y El Caribe.

La brecha que actualmente separa a los países de la región de los del mundo desarrollado, se manifiesta, entre otros aspectos, en materia de educación (tasas de

escolarización terciaria), investigación y desarrollo tecnológico (cantidad de personal científico y técnico, inversión en I/D), e información y comunicaciones, como lo establece el *Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* publicado en 1996; y, por la otra, que en la casi totalidad de los países de la región, la mayor fuente de I/D es de origen público, y el porcentaje mayor de unidades de investigación opera dentro del marco de las universidades, como lo señala el *Informe Mundial de la Ciencia* difundido por la UNESCO en 1993.

Entonces, sin instituciones de educación superior y de investigación adecuadas, los países en desarrollo no pueden esperar apropiarse y aplicar los descubrimientos más recientes y, menos todavía, aportar sus propias contribuciones al desarrollo y a la reducción de la brecha que separa a estos países de los países industrializados.

Sin embargo hay que señalar que la educación superior en la región muestra entre sus principales tendencias: (a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; (b) la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento; (c) una restricción relativa de las inversiones públicas en el sector; (d) la rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria; y (e) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa.

Estimando que, a pesar de los esfuerzos realizados por las instituciones de educación superior, por algunos gobiernos de América Latina y el Caribe o por las sociedades de varios países del área para aumentar las tasas de escolarización postsecundaria, en algunos de ellos aún se está muy lejos de lograr la cobertura y la calidad requeridas por los procesos de globalización, regionalización y apertura de las economías, así como de alcanzar una verdadera democratización del conocimiento.

Hay que precisar que estas tendencias, que también se observan a escala mundial, coinciden con procesos simultáneos y a veces contradictorios de mundialización, regionalización, polarización, y democratización, marginación y fragmentación, que inciden en el desarrollo de la educación superior; al tiempo que, en la región, el peso de la deuda externa, el incremento del valor de las importaciones de bienes y servicios, la reducción de la participación en el comercio mundial, son factores causales de una situación de desigualdad social que los países del área buscan enfrentar

tanto con agrupamientos regionales y subregionales, como con la instrumentación de diversas políticas sociales.

Subrayando que, en estos tiempos de cambios - tanto de signo positivo como negativo - de carácter económico, político o social, corresponde a la educación superior asumir un papel protagónico en el estudio crítico de esos cambios y en el esfuerzo prospectivo de predicción e incluso de conducción, mediante la creación y transmisión de conocimiento pertinente; y que, para ello, la educación superior debe, prioritariamente, encarar su propia transformación, proceso en el cual se requiere la participación de toda la sociedad, además de la del propio sector educativo.

Recordemos que en América Latina, la Reforma de Córdoba (1918), aunque respondiendo a necesidades de una sociedad muy diferente a la actual, se destacó por impulsar un movimiento de democratización universitaria, insistiendo en la implantación de vínculos amplios y sólidos entre la acción de las universidades y los requerimientos de la sociedad, principio que hoy reaparece guiando el proceso de transformación en marcha de la educación superior en la región, concebido como un fenómeno continuo y destinado a diseñar un esquema institucional original y adecuado a las necesidades actuales y futuras de sus países.

Señalando que cualquier intento consistente para superar la calidad y pertinencia de la educación superior requiere una transformación significativa de todo el sistema educativo; y que la solución de los problemas financieros de la educación superior en América Latina y el Caribe no consiste en redistribuir los escasos recursos existentes entre los distintos niveles del sector, sino en transferir recursos de otros sectores menos prioritarios, mejorar la distribución del ingreso y diversificar las fuentes de financiamiento, todo lo cual debe ser el resultado de una búsqueda emprendida con la participación del Estado, la sociedad civil, las comunidades profesionales y empresariales para responder de esta manera en forma conjunta y equitativa a las necesidades de los diferentes componentes de la sociedad.¹⁵

3.3.1.4 Desarrollo del postgrado en el Ecuador

Las enseñanzas de tercer ciclo son ofrecidas fundamentalmente por las universidades públicas, por lo general cuentan con un mayor número de profesores doctores y de un mayor y mejor equipamiento para el desarrollo de la investigación.

¹⁵ FUENTE: Conferencia Regional sobre políticas y estrategias para la Transformación de la Educación de América Latina y El Caribe.- Internet.

Para las universidades públicas este tipo de enseñanza forma parte de sus objetivos institucionales, no es de extrañar por tanto que casi el 97% de los estudiantes de Tercer Ciclo estén matriculados en estas Universidades.

El tercer ciclo ha experimentado un gran desarrollo durante los últimos 15 años.

En el curso académico 1989/90 había unos 25.000 alumnos matriculados en programas de doctorado, diez años después hay más de 61.000 estudiantes matriculados en unos 3000 Programas diferentes. El número de matriculas ha disminuido por primera vez en relación a cursos anteriores y el número de tesis doctorales leídas lo viene haciendo desde hace tres años, lo que puede indicar que la demanda de este tipo de formación ha tocado techo y seguirá disminuyendo en los próximos años hasta estabilizarse. En todo caso, esta va a estar condicionada por la mayor o menor incorporación de doctorados extranjeros (fundamentalmente procedentes de América Latina, los países árabes y los países del este europeo). En el curso 1999/00 han representado más del 13% para el conjunto de las (97) universidades del Estado, pero para algunas de gran importancia y tradición han llegado a suponer más del 45%.

La oferta de programas de doctorado se concentra en las áreas de ciencias experimentales y de la salud, seguidamente se sitúan las áreas de ciencias sociales y jurídicas. La oferta dentro de las áreas de humanidades se caracteriza por haber alcanzado una cierta estabilidad durante los últimos años. En las áreas de ingeniería y tecnología es donde la oferta de Programas es sensiblemente menor, quizás porque sus graduados prefieren el tipo de formación que proporcionan los Títulos Propios de Postgrados con una orientación profesional.

Los datos de **distribución por género** de los estudiantes de Tercer Ciclo confirman la incorporación de la mujer a la formación del más alto nivel, el porcentaje de mujeres es ya superior al de varones (51,4% y 48,6% respectivamente).

La composición por edades indica que la matrícula está compuesta mayoritariamente por personas menores de 30 años (63%), que tras finalizar el Segundo Ciclo Universitario decide continuar sus estudios matricularse en un Programa de doctorado. Los alumnos de Tercer Ciclo que tienen una experiencia profesional acumulada pueden representar un 25% de los matriculados

Todos estos datos pueden resultar engañosos si no se contemplan en relación con el número de tesis doctorales que se terminan aprobando después de haber cursado un

Programa de doctorado. En los últimos diez años se han leído en España más de 50.000 tesis, lo que significa que menos de un 20% de los estudiantes que se matriculan en un Programa de doctorado llega a obtener el título de Doctor.

En el contexto de la estructura productiva española, el número de doctores apenas representa un 0,4% de la población activa. Pero su juventud, casi el 60% cuenta con menos de 45 años, hace que se incremente su importancia dentro del mercado laboral español.

Hay indicios suficientes para pensar que los Títulos Propios de Postgrado han experimentado en los últimos años un crecimiento mucho mayor que los Estudios de Doctorado. Pero la alta rotación, flexibilidad y variedad de postgrados de este tipo y de las Instituciones que los organizan e imparten, no ha hecho posible hasta el momento contar con una estadística oficial que tenga la suficiente fiabilidad.

Los Títulos Propios surgen en la segunda mitad de la década de los ochenta, y en los primeros cinco años desde su nacimiento las Universidades crearon más de un millar, lo cual proporciona una idea del crecimiento vertiginoso que han tenido. Según la Encuesta de Población Activa (EPA), en 1998 unas 70.000 personas habían cursado un postgrado con esta orientación hacia una actividad profesional.

Los criterios que se han adoptado hasta el momento para la concesión de estos reconocimientos tienen que ver con la naturaleza de los Programas de doctorado y los resultados de investigación del profesorado de esos programas.

Las medidas que se proponen para incrementar la calidad de esos Programas es fijar un número mínimo de alumnos por Programa y establecer mecanismos para la planificación conjunta y la evaluación de la calidad de los citados Programas, dentro del mayor respeto a la autonomía universitaria. En esa dirección, las Subcomisiones de Evaluación de las Enseñanzas Universitarias, constituidas en el Consejo de Universidades, periódicamente deben evaluar el contenido científico, técnico o artístico de los Programas de doctorado de las Universidades, elevando a la Comisión Académica de dicho Consejo de Universidades sugerencias para su actualización. A tal efecto, las Comisiones de Doctorado de las distintas Universidades, anualmente, deben remitir a dichas Subcomisiones un informe cuantificado del desarrollo del Tercer Ciclo en su ámbito.

Algunas Universidades, valorando la importancia estratégica que poseen los estudios del Tercer Ciclo en la dinámica y desarrollo actual, han querido dar un paso más y evaluar experimentalmente, no solo la calidad científica del Tercer Ciclo sino también otras dimensiones de la docencia, la investigación y la gestión, tal y como se viene haciendo para las titulaciones de primer y segundo ciclo dentro del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Desde este Plan se han estado financiando distintos proyectos encaminados a analizar y elaborar metodologías de evaluación y acreditación de la formación de postgrado.

Respecto a los Títulos Propios de Postgrado, ya se ha señalado que existe un Convenio Ínter universitario firmado en 1991, que pretende fijar criterios de homogeneidad respecto a los tipos y condiciones de tales Títulos y asegurar y defender la especificidad universitaria y la calidad de las enseñanzas que estos Títulos acreditan. Las Universidades firmantes de este Convenio manifiestan de esta forma su decisión de velar por la calidad de los estudios de postgrado o especialización conducentes a Títulos Propios de las mismas y su acuerdo de homogeneizar los tipos y condiciones de dichos Títulos.

Las Universidades han sido hasta el momento, en última instancia, las encargadas de velar por la calidad de sus Títulos Propios. La mayor parte de ellas cuentan con una normativa que regula todos los aspectos relacionados con la autorización, organización y realización de los mismos: requisitos de admisión, profesorado, evaluación convalidaciones, etc.

Existen también algunas Universidades que han avanzado dentro de la lógica de los sistemas de garantía de la calidad y cuentan con sistemas propios de evaluación anual de la calidad de sus Títulos Propios, planes de mejora, o incluso con una certificación ISO de sus sistemas de formación continua.

El II Plan Nacional de Evaluación de la Calidad en Latinoamérica, aprobado recientemente, recoge la creación de una Red de Agencias de la Calidad Universitaria ligadas a las Comunidades Autónomas, y en el proyecto de Ley Orgánica de Universidades se contempla la creación de una *Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación* que acreditará los programas formativos, grados académicos e instituciones para garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también los Programas de doctorado y los Títulos Propios de las

Universidades, que en nuestro país se denomina Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (C. O. N. E. A.).

Cuando ya tenemos nuestro título universitario una de las cosas que nos preguntamos es: ¿y ahora? Y claro que hay más que hacer después de haber estudiado cuatro, cinco o seis años que dura una carrera universitaria. De allí vienen las especializaciones, maestrías, diplomados, etc., cuya formación académica se la realiza justamente para perfeccionarnos en la rama que hemos elegido.

Sin embargo, existe un poco de confusión sobre las diferencias de cada uno de ellos. Dos catedráticos y directores de establecimientos de educación superior, el doctor Marcelo Santos , de la Universidad Tecnológica Empresarial y Carolina Uribe, directora de la Escuela de Postgrado y Educación Continua de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES), clarifican en qué consiste cada una de estas especialidades y detallan la importancia de cada una de ellas:

De acuerdo al Art. 44 de la Ley de Educación Superior, se puede conferir certificados de formación que imparten las instituciones del Sistema Nacional de Educación Superior en los niveles de:

Técnico Superior, tercer nivel y cuarto nivel o de postgrado.

- a) **Nivel Técnico Superior**, destinado a la formación y capacitación para labores de carácter operativo; corresponden a este nivel los títulos profesionales de Técnico o Tecnológico;
- b) **Tercer Nivel**, destinado a la formación básica en una disciplina o la para el ejercicio de una profesión. Corresponden a este nivel el grado de Licenciado y los títulos profesionales universitarios o politécnicos que son equivalentes; y ,
- c) **Cuarto nivel o de postgrado**, destinado a la especialización científica o entrenamiento profesional avanzado. Corresponden a este nivel los títulos intermedios de postgrado de Especialista y diploma superior y los grados de Magíster y Doctor.

Diplomado Es un nivel flexible de postgrado, su primer nivel, y responde a necesidades diversas de la sociedad en los campos tecnológico, artístico y humanístico con un adecuado rigor académico. Puede añadirse que el Diplomado es el proceso de formación especializada de los graduados de centros superiores, que proporciona la

adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades en aspectos de un área particular de la ciencia o la técnica.

Especialización Es la que tiene el propósito de profundizar un aspecto de una carrera o de un área científica con fines profesionales. Esta permite que el especialista actualice o completamente sus conocimientos en su campo de acción profesional.

Maestría Es el proceso de preparación postgrado que proporciona, los graduados de universidades e institutos superiores politécnicos, un dominio profundo de los métodos de investigación, amplia cultura científica y conocimientos avanzados en un campo del saber, con el desarrollo de habilidades para el trabajo profesional, la investigación y la docencia de nivel superior.

Doctorado Es el proceso de preparación posgraduada que proporciona a los graduados universitarios un conocimiento profundo y amplio en un campo del saber, así como madurez científica, capacidad de innovación creatividad para resolver y dirigir la solución de problemas de carácter científico de manera independiente y que permite obtener un grado de PhD.

En nuestro país estos programas están reglamentados por el CONESUP, órgano rector de las instituciones educativas de nivel superior, que otorga una resolución a cada programa y a cada universidad y acredita los títulos de cada persona que cursa un programa de postgrado.¹⁶

Es indispensable tener un título profesional de tercer nivel para poder optar por un título de cuarto nivel.

La diferencia entre estos títulos, consiste en el número de créditos académicos y /o el número de materias que se requieren para cursar cada uno. Veamos en el siguiente cuadro los programas de cuarto nivel con sus números de créditos que se requieren cumplir, el número de horas y los requisitos de graduación:

¹⁶ www.conesup.net.

PROGRAMA	No. de CREDITOS	NO. DE MATERIAS	NO. DE HORAS CLASES	REQUISITOS DE GRADUACION
Diplomado	15	6 - 7	240	Proyecto de investigación
Especialización	30	10 - 12	320 - 480	Proyecto de investigación
Maestría	60	20 - 23	960	Tesis
Doctorado	90	28 - 30	1,440	Tesis doctoral
P.h. D Esta modalidad no existe en el sistema ecuatoriano, pero equivale al doctorado que recién se está implementando en más universidades en convenio con universidades extranjeras.				

Cada programa de postgrado puede tener requisitos adicionales como el dominio de otro idioma, la informática u otro tipo de conocimientos. En todo caso, esos requerimientos se encuentran en los programas y se aprueban con tales exigencias que son de carácter exclusivamente académico.

En la actualidad todos los profesionales requieren tomar programas de postgrado, ya que la situación académica ha cambiado. Antes nos educábamos para la vida ahora la rapidez de las comunicaciones, el desarrollo de la tecnología, y sobre todo el poder y la capacidad de reacción que se adquiere con la información y el conocimiento, son las armas competitivas del nuevo profesional.

No en vano ahora vivimos en una sociedad del conocimiento y en el mercado laboral entran a jugar esas otras reglas del juego, con las cuales se determina el alcanzar o no un nuevo estatuto en una corporación o acceder a un nuevo trabajo con las debidas oportunidades.

Existe una tendencia creciente a dar mayores remuneraciones en algunos sectores y empresas a quienes tienen estos títulos. En algunas instituciones docentes públicas y privadas es ya una exigencia el título de postgrado. Se aprecia un avance hacia ese reconocimiento, aunque no está aún categorizado ni reglamentado en las disposiciones de recursos humanos y financieros de la mayoría de las empresas.

Hay otros programas o certificados profesionales, que se realizan para actualizaciones, que están hechos a la medida de los requerimientos de una entidad, sector productivo o gremios y que no necesitan de una certificación del CONESUP si no de un certificado conferido por la escuela de educación continúa de una universidad.¹⁷

3.3.1.5 Modelos educativos del postgrado

Hasta el presente, Ibero América se ha comportado desde comienzos del siglo XIX como periferia de las grandes potencias que se han conformado en los últimos siglos, esto es, de Francia, Alemania, Inglaterra, Estados Unidos y la fenecida Unión Soviética, naciones que conformaron, a partir de la iniciativa germana, los que hemos llamado sistemas nacionales dominantes de postgrado, los cuales han sido impuestos o copiados --casi siempre en versión distorsionada-- en el resto del mundo. Práctica semicolonial que se mantiene sin modificación, a pesar de defectos estructurales que están presentes en dichos sistemas (Morles y Álvarez, 1997).

Esto permite comprender la existencia de una gran variedad de estructuras académicas, ninguna completamente coherente, unas sobrepuestas a otras, que se han ido ensayando en este conglomerado geopolítico con el propósito de atender la necesidad de impulsar actividades educacionales y científico-educativas del más alto nivel. Es tal la diversidad observada que, con excepción de los casos de Cuba y Brasil --en donde la influencia soviética en un caso y norteamericana en el otro es evidente--, es muy difícil hablar de la existencia de sistemas nacionales de postgrado con cierta coherencia, a pesar del empeño que se ha puesto en los últimos años por poner cierto orden, dictando normas nacionales casi siempre parciales, que apenas empiezan a aplicarse, en países como los mencionados, además de España, Venezuela, Ecuador, Chile y Colombia.

Algunas variables que se encuentran presentes en los estudios de postgrado nos hacen ver a uno o varios modelos educativos del postgrado, así:

- ❖ La forma como los postgrados se insertan en la estructura formal de la educación superior (niveles, secuencias).

¹⁷ DESPUES DEL TITULO PREPARACIÓN ACADÉMIA DE HOY La Revista: El Universo 21 de Noviembre del 2004.

- ❖ Los fines que se persiguen con los distintos programas de postgrado y doctorado (ie, la búsqueda y avance del conocimiento “per se”; la búsqueda y avance del conocimiento para el desarrollo científico, tecnológico, social y económico; la preparación para el ejercicio profesional altamente especializado; la producción intelectual).
- ❖ Las modalidades de ofrecimiento (presencial, semipresencial, a distancia, virtual; escolarizado, des-escolarizado).
- ❖ Las características particulares de la estructura curricular (flexibilidad, interdisciplinaridad, multidisciplinaridad; centrado en el alumno)
- ❖ Las exigencias de admisión y titulación (acceso directo desde el primer título universitario, acceso en secuencia; exigencia de trabajo final, tesina, tesis, disertación; exigencia de práctica profesional; exigencia de publicación en revistas científicas indexadas; lectura y defensa de una tesis)
- ❖ La duración e intensidad de los programas (número de créditos, horas lectivas; formatos de programación académica)
- ❖ Las estrategias de enseñanza/aprendizaje (autonomía intelectual, disciplina de trabajo académico e intelectual, procesamiento de información, solución de problemas, innovación, creación, crítica).

Aquí exponemos algunas reflexiones sobre la naturaleza de los estudios de postgrado, sobre la forma como estos han evolucionando en distintos escenarios internacionales, sobre los indicadores de tipo curricular y pedagógico que pudieran ayudarnos a caracterizar distintos “modelos” de formación avanzada e intentar, finalmente, señalar algunas de las más destacadas tendencias de desarrollo del postgrado en el ámbito internacional.

a) Los conceptos.- Por postgrado se entiende cualquier actividad de formación que se imparta o a la que se acceda, después de la obtención de un título universitario. (En carreras que exigen cuatro o más años de escolaridad superior). En el ámbito internacional, se suele encontrar hoy oferta formal (*especializaciones, maestrías, doctorados y postdoctorados*) y no formal de postgrado (cursos, e incluso programas cortos, en las modalidades de “educación continuada” y de “reciclaje”).

En general, y para los efectos del tema que nos ocupa, al postgrado se le concibe como la formación de nivel avanzado cuyo propósito central es la preparación para la

docencia, la investigación, la aplicación tecnológica o el ejercicio especializado de una profesión, tal como queda dicho en líneas anteriores. El concepto incluye tres niveles de formación convencionales:

- Cursos de **especialización** cuya finalidad es brindar conocimientos y entrenamiento profesional en un campo del saber afín al del pregrado, actualizando y profundizando el conocimiento y refinando habilidades y destrezas.
- Cursos llamados indistintamente **maestrías, master o magíster** cuyo propósito es brindar conocimientos avanzados en un campo del saber académico o profesional, usualmente de carácter interdisciplinario, en las ciencias, las artes, las letras o la tecnología. Entrenamiento básico en investigación suele acompañar a este tipo de programas, particularmente en aquellos más conocidos como maestrías “académicas” en contraste con las maestrías llamadas “profesionales” o “profesionalizantes” cuyo énfasis, como su nombre lo indica, es el fortalecimiento y consolidación de las competencias profesionales en un campo del saber.
- Cursos de **doctorado** cuya finalidad es brindar preparación para la investigación original que genere aportes significativos al acervo de conocimientos en una disciplina, demostrando haber superado distintos niveles de complejidad en el saber que permitan avanzar, desplazar o aumentar las fronteras de un campo del conocimiento. Aunque al título de doctor se le ha considerado siempre, en el mundo académico, como la “licencia” requerida para ejercer la docencia universitaria, rara vez se encuentra algo en los currícula que tenga que ver con la enseñanza en el nivel superior.

La distinción conceptual que se hace no obedece a la idea quizás erróneamente generalizada de que los postgrados no doctorales se insertan, como un aditamento, en los niveles clásicos de la educación superior (se suele asumir que un nivel de postgrado es pre-requisito de otro, en forma secuencial: un master para aspirar a un doctorado, una especialización como primer paso para aspirar a un master) sino que se ajustan más a un contexto de educación permanente (“life-long learning”) que combina de modo alternativo el aprendizaje y la acción, la formación y la práctica profesional.

b) **Los contextos** Una breve síntesis comparada de la forma como el postgrado se inserta en la estructura de la educación superior en los países anglosajones (ie, Estados Unidos de América, el Reino Unido, e Irlanda), en algunos países de la Europa continental (España, Francia, Bélgica, Alemania) y de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México, Venezuela), ampliada con información descriptiva general de los currícula de formación, debe ayudarnos a identificar indicadores que apunten a la caracterización de posibles modelos de postgrado.

Países anglosajones.- En los países anglosajones, los estudios de pregrado (3 o 4 años de duración) conducen, por lo general al título de “*Bachelor of Arts (B.A.)*”, “*Bachelor of Science (B.Sc.)*” o “*Bachelor in Engineering (B.Eng.)*.” Los estudios de postgrado suelen incluir solo el “*máster*” o el “*doctorado*” aunque se encuentran otros de menor entidad y de menor duración pero de carácter más especializado (diplomas o certificados en las ciencias o en las artes). Los másters, de uno a dos años de duración, se acreditan con el M.A., el M.Sc., el M. Eng. o el M.Phil. (Master of Philosophy), dedicado especialmente a la investigación. El curso de doctorado, con una duración mínima de tres años, se acredita con el D.Phil. o con el Ph.D. Este último es un concepto relativamente nuevo en Gran Bretaña, en donde, por tradición centenaria, los títulos de doctor llevaban adscrito el nombre de la escuela o de la facultad (DD, doctor en teología, MD, doctor en medicina, LLD, doctor en leyes, DMus, doctor en música) o aquellos de más reciente factura, conocidos como doctorados de nivel superior (higher doctorates) que identifican el campo general del conocimiento dentro del cual son concedidos (DSc, doctor en ciencias, DLitt, doctor en las letras y en las artes, DSocSc, doctor en las ciencias sociales, etc.). El título, de todas maneras, acredita autoridad en un campo del conocimiento y capacidad demostrada de investigación para desplazar las fronteras del conocimiento. Para acceder a estos estudios se requiere haber superado un conjunto de requisitos académicos, aunque, en ocasiones, puede exigir la obtención de un máster (MPhil, MA o MSc).

En la actualidad, sin embargo, el Ph.D. en el mundo anglosajón está ligado no a Alemania ni a Europa, sino a Estados Unidos, a pesar de que estos últimos lo importaron de Alemania a mediados del siglo XIX para frenar el éxodo de estudiantes norteamericanos a ese país y lo acomodaron en la estructura de educación superior existente de tal manera que, a diferencia de lo que es práctica común en Gran Bretaña,

por ejemplo (pocos o ningún curso obligatorio, estudio independiente por parte del alumno, preparación para la vida académica y universitaria, mínimo de exámenes tradicionales y de organización académico-administrativa, establecimiento de una relación informal entre profesor/tutor estudiante) un programa de postgrado o doctorado conlleva una exigencia formal de asistencia a clases, de presentación de exámenes y de obtención de calificaciones, de preparación no sólo para la vida académica e investigativa sino también para contribuir a mejorar las condiciones sociales y económicas del colectivo social.

Europa Continental.- En los países de la Europa continental, en donde los estudios de pregrado (4 o más años de duración) conducen, por lo general a un título de licenciado, los estudios de postgrado distintos al doctorado son de muy reciente aparición y no se suelen encontrar en la estructura formal y rígida de los estudios universitarios, normalmente reglados por el Estado. Mientras que en Francia, por ejemplo, los postgrados no doctorales están reglamentados por el Estado en otros países dependen de la iniciativa de las universidades, amparadas en la autonomía que la ley les dispensa, como en el caso de España.

En Francia ofrecen, al menos tres niveles de formación: “*Maîtrise* o Maestrado (especialización, según el concepto formulado anteriormente, de una año de duración), *Diploma de Estudios en Profundidad, DEA* y el *Magistère* (Master o Magíster, de uno a dos años de duración) y el *Doctorado* (dos a cuatro años de duración).

En España, en donde las titulaciones también están reguladas por el Estado (Diplomado, Ingeniero Técnico o Arquitecto Técnico al final de un primer ciclo de dos a tres años; Licenciado, Ingeniero o Arquitecto al final de un segundo ciclo de dos a tres años y un tercer ciclo de cuatro años conducente al Doctorado, al que se puede acceder directamente en posesión de un título de segundo ciclo), los postgrados no doctorales, más conocidos como “títulos propios”, son relativamente nuevos. La Ley de Reforma Universitaria de 1983, aunque explícitamente no lo estipula, le abre la posibilidad a las universidades de organizar libremente estudios universitarios y acreditarlos con sus propios títulos y diplomas y éstas aprovechan la ocasión para ofrecer cursos interdisciplinarios o de especialización, dirigidos a titulados universitarios y orientados especialmente a la aplicación profesional de saberes propios de la carrera de procedencia de los alumnos. Así, es fácil ya encontrar títulos propios de *Especialista*

(hasta un año de duración) o de *Master* (uno a dos años) en los que se enfatiza la posibilidad de aumentar o mejorar las competencias profesionales en un campo del saber y en los que en raras ocasiones se accede a entrenamiento para la investigación.

Un poco distinta es la situación en Alemania o Bélgica, quizás porque en estos países las universidades gozan de mucho más autonomía. En Alemania, el pregrado, usualmente con duración de 4 a 6 años, conduce al *Diplom* o *Magister Artium* y el postgrado, con duración de tres años, conduce al doctorado o *Promotion*. Otros estudios de postgrado se ofrecen también como estudios de perfeccionamiento o ampliación (*Aufbaustudium*) con duraciones (uno a ocho semestres) y títulos acreditativos variables (certificado, Licenciatura, Magíster, Diploma, etc.). En Bélgica, por su parte, el primer ciclo, de dos años, conduce a la “Candidatura”, el segundo ciclo, de dos o tres años, a la “Licenciatura”, al diploma de Ingeniero o al título (de mayor duración) de Doctor en Medicina o Veterinaria. El tercer ciclo conduce al *Doctorado* de investigación o al título de “*Agregé*” de la Enseñanza Superior. Los postgrados no doctorales se articulan en el segundo ciclo como programas complementarios de uno a tres años de duración (por lo general, dos) y cubren campos del saber diversos y se acreditan con títulos variados (certificado de estudios complementarios, de especialización; de estudios en profundidad, licencia especial, maestrado, etc.).

Características curriculares.- Los postgrados no doctorales tanto en Europa como en los Estados Unidos se ofrecen hoy utilizando una gran variedad de estrategias de programación e implementación:

- Presenciales, semipresenciales (ie, en sesiones intensivas de una semana, durante varias semanas distribuidas a lo largo de uno o dos años académicos), itinerantes
- A distancia
- Virtuales, aprovechando las nuevas tecnologías de información para proporcionar experiencias de “tele-estudio”, conferencias, seminarios, coloquios, lecturas dirigidas, etc. y en ocasiones, hasta para eliminar parcial o totalmente la necesidad de que el alumno se desplace hasta la universidad
- Altamente escolarizadas (ie, cursos formales obligatorios, exámenes tradicionales, exigencia de una tesis, relación formal entre profesor y estudiante), desescolarizado (ie, currícula flexibles, mínimo de exámenes tradicionales, relación informal entre profesor y alumno, tutoría)

- Activas, intentando poner el énfasis del proceso enseñanza-aprendizaje en el alumno (ie, clases totalmente participativas en las que el profesor orienta el trabajo académico y los alumnos, aprovechan su experiencia laboral, su formación previa o simplemente su intuición para conectar teorías y conceptos con la práctica profesional y, por otro, procuran hacer más significativo y mejor aprovechado el tiempo de contacto con el estudiante.

Por su parte, cinco parecen ser los propósitos que hoy en día se le señalan a los doctorados en el modelo europeo y por supuesto también en el anglosajón:

- El avance y desplazamiento de las fronteras del conocimiento.
- Entrenamiento intensivo en investigación.
- Entrenamiento y formación altamente especializada en un campo profesional, aunque se supone que las especializaciones y las maestrías debieran suplir ese propósito. De hecho, en Estados Unidos se ofrece el título de ED. D (Doctor en Educación) como alternativa al Ph. D. ofreciendo una formación más práctica y pertinente en campos del ejercicio profesional. En la práctica, sin embargo, los dos tipos de programas solo difieren en los requisitos de admisión.
- Formación general, personal e intelectual para que el alumno adopte una actitud más abierta y flexible ante un objeto de conocimiento, se comunique mejor más allá de las fronteras de su propia disciplina y demuestre ser autónomo intelectualmente.
- Respuesta a las necesidades del mercado de trabajo. Este propósito, relativamente nuevo en el entorno europeo, tiende a modificar el punto de vista tradicional de que el postgrado debería responder, preferencialmente, a las necesidades del alumno.

Desde el punto de vista de programación, los doctorados en Estados Unidos, a diferencia de los europeos, esperan que el estudiante dedique su primer año a tomar los cursos y seminarios obligatorios, el segundo año a prepararse para los exámenes de cualificación, el tercero a preparar una propuesta de investigación y el último, a terminar la investigación y preparar la disertación. Los cursos suelen ser supremamente formales, con énfasis significativo en metodología de la investigación, tanto que una de las mayores críticas que se le están haciendo ahora a los doctorados norteamericanos es el surgimiento de una “hegemonía de la metodología de investigación” que hace que

quienes aspiran a doctorarse hagan a un lado, sin proponérselo, el impacto y trascendencia de lo que han estado investigado. A cada estudiante de doctorado se le asigna un Comité de Tesis, conformado por tres profesores, que a la postre se convierte en la Comisión que debe decidir si el alumno puede ser reconocido y acreditado como Doctor.

En Francia, los estudios de doctorado comprenden un primer año, al final del cual el alumno debe presentar un examen para obtener el *Diploma de Estudios en Profundidad* (DEA). Al terminar el DEA el alumno recibe autorización para inscribir el tema de tesis en una universidad y hace su trabajo de investigación bajo la dirección de un profesor. Pre-requisito para el DEA es el “*Maîtrise*” o el diploma de ingeniero de un *Grand Ecôle*. Cuando se termina la tesis, ésta se presenta a dos personalidades científicas quienes deben dar una recomendación favorable para que el rector de la universidad proceda a designar un tribunal, compuesto por cuatro profesores. La tesis se sustenta luego ante este tribunal y el presidente del mismo levanta un Acta firmada por todos los miembros.

En Inglaterra no hay reglamentos o requisitos publicados para el doctorado. Los aspirantes deben demostrar que pueden estudiar de manera independiente y efectiva, que pueden identificar, analizar y resolver problemas y juzgar críticamente. El aspirante presenta una memoria de su proyecto de investigación indicando que tiene intención de apropiarse una metodología de investigación y que hará un esfuerzo continuo e independiente. El examen para el doctorado tiene un formato preestablecido. Dos examinadores internos revisan la tesis y si lo amerita, se somete a lectura por parte de un examinador externo. Posteriormente, el alumno presenta un examen oral (el *viva*) después del cual el examinador o examinadores externos hacen la respectiva recomendación a la universidad.

En Alemania, el acceso al doctorado es directo desde el título de pregrado (ie, *Diplomado* más dos o tres años). Los aspirantes deben ser invitados por un Profesor a integrar un equipo de investigación. No hay exigencia alguna de cursos regulares ni hay límites de tiempo para terminar el doctorado. El estudiante estructura un proyecto de doctorado y consigue que este sea aprobado por una instancia superior (ie, un centro o un instituto de investigación) y hacerse acreedor a una bolsa de financiación del Estado. Cuando la tesis está terminada, el estudiante debe:

Presentar los resultados de su trabajo en un foro de carácter internacional

- Conseguir que se los publiquen
- Someterse al examen que consiste en: 1) presentarle la tesis al Profesor para su aprobación; 2) someterla luego a la evaluación por parte de un Jurado compuesto por dos profesores; 3) hacer la defensa pública de la tesis ante un tribunal conformado por los dos miembros del jurado, el Director de la Tesis, el Decano y un Secretario).

En España, el acceso al doctorado es directo desde el título de licenciado, ingeniero o arquitecto. La normativa actual, recientemente modificada, exige un mínimo de 30 créditos (10 hs. cada uno) que se suelen cubrir durante los primeros dos años. Al final de los primeros 20 créditos, el aspirante recibe la “suficiencia investigativa” y puede optar por continuar con su trabajo de tesis o terminar allí, con un *diploma* de reconocimiento homologable, quizás, a un *master*. La “lectura” o defensa de la tesis se hace también ante un tribunal en el que suelen tener asiento uno o dos examinadores externos.

América latina.- En la mayoría de los países de América Latina, como sabemos y señalamos anteriormente, los postgrados surgieron espontáneamente, a mitad del siglo pasado. Los postgrados han tenido manifestación desigual por la dificultad de adaptar un modelo diseñado para atender las necesidades de titulados universitarios no profesionales.

Ahora, bien, hasta qué punto se está cumpliendo, en América Latina con los requerimientos de cuarto nivel, dada la proliferación de cursos de postgrado que se ofrecen hoy en casi todos los países, es una pregunta que quizás no sea fácil de responder. Por un lado van las buenas intenciones de los responsables de definir políticas de desarrollo del postgrado y por otro, va la realidad que deben enfrentar cotidianamente todas las universidades: postgrados que surgen gracias a la iniciativa de uno o varios académicos formados, por lo general, en otros países, y que, aunque en muchos casos de innegable importancia desde el punto de vista académico y científico, a menudo desconectados de la realidad social y económica del entorno; postgrados (maestrías) en ocasiones pertinentes desde el punto de vista socioeconómico y fuertes desde el punto de vista curricular, académico y científico pero cortos en alcance, proyección e impacto (en ocasiones tan buenos que bien pudieran convertirse en

doctorados); postgrados que insisten en mantener una base sólida de investigación no solo como soporte del programa sino como objetivo y exigencia de titulación pero irrelevantes como preparación para el ejercicio profesional especializado; postgrados que deben sintonizarse con las demandas del mercado laboral y alejarse, por así decirlo, del ideal de preparar para la investigación y para el avance del conocimiento; postgrados que, por la misma naturaleza de sus usuarios, no pueden responder rápida y eficientemente a los cambios generados por el entorno social y económico o por el desarrollo tecnológico, el hecho de que la dedicación del estudiante a las tareas académicas se suela combinar con responsabilidades de tipo laboral y que, por tanto, no pueda dedicarle a las actividades académicas el tiempo, que, en opinión de los profesores, debiera poder dedicarle.

América Latina sigue con democracias que no se han asentado, sino débilmente en la conciencia y la cultura de la región y su institucionalidad es aún precaria, la confianza en los poderes ejecutivo, legislativo, y judicial es baja, los gobiernos (nacional y locales) no logran garantizar los bienes públicos esenciales como seguridad, salud y educación, no pueden frenar el crimen y la delincuencia pese a destinarse tres veces más recursos que a promover la ciencia y la tecnología.

Si bien es cierto que América Latina ha adoptado un nuevo modelo de desarrollo y que casi sin excepción todos los países de la región muestran índices de eficiencia de las políticas, a pesar de eso, la región permanece entrampada, el desempleo ha aumentado, el número de pobres sobrepasa los 150 millones de personas, el nivel promedio de escolaridad es de 4,9 años si se pondera por población, a estas circunstancias se suma el hecho de que el mundo avanza, experimenta una revolución semejante o mayor a la industrial, está dando paso a un nuevo tipo de organización social del trabajo, de los intercambios, de las experiencias y las formas de poder, que se ha dado en llamar una sociedad global de la información, sustentada por una economía cuya base es la utilización del conocimiento.

Vistas así las cosas, América Latina se encuentra rezagada, “en el furgón de cola de la modernidad”.

A la luz de estos antecedentes resulta evidente que América Latina necesita hacer un esfuerzo de gran magnitud para ponerse al día. Y naturalmente, las

expectativas respecto del papel y la contribución de la universidad y la educación superior tienden a aumentar.

c) **Los modelos.-** En el cuadro que se presenta a continuación, hemos intentado identificar y agrupar, con base en seis variables, las características más generalizables de los postgrados no doctorales en varios países. Al intentarlo, fue necesario reagrupar los países y dejar a Estados Unidos de América por fuera de los llamados países “anglosajones”. El resultado, como se puede fácilmente observar, no es muy alentador pero creo que permite destacar similitudes y sobre todo, diferencias significativas entre un grupo de países y otro. No quiere decir esto, desde luego, que todos los postgrados en un grupo de países se ajusten a esas características, pues como es fácil suponer, la dinámica de cambio que está registrando la formación avanzada en todo el mundo, tiende a dejar sin piso cualquier generalización que, sin mucha evidencia empírica, se quiera hacer.

Postgrados no doctorales

VARIABLES	<i>EUROPA NO CONTINENTAL (Países Anglosajones)</i>	<i>EUROPA CONTINENTAL</i>	<i>ESTADOS UNIDOS DE AMERICA</i>	<i>AMERICA LATINA</i>
FINES Y PROPOSITOS	Ejercicio profesional especializado	Ejercicio profesional especializado	Producción intelectual Ejercicio profesional especializado	Producción intelectual Ejercicio profesional especializado

VARIABLES	<i>EUROPA NO CONTINENTAL</i> <i>(Países Anglosajones)</i>	<i>EUROPA CONTINENTAL</i>	<i>ESTADOS UNIDOS DE AMERICA</i>	<i>AMERICA LATINA</i>
ENFASIS	Ejercicio profesional	Ejercicio profesional	Producción intelectual	Producción intelectual
ESTRUCTURA CURRICULAR	Flexible Centrada en alumno Abierta Escolarizada Multidisciplinaria	Estructurada Centrada en alumno Cerrada (Francia) Escolarizada Interdisciplinaria	Flexible Centrada en conocimiento Abierta Semiescolarizada Multidisciplinaria	Estructurada Centrada en profesor Cerrada Escolarizada Unidisciplinaria
RELACION ESTRUCTURA EDUCACION SUPERIOR	No secuencial	No secuencial Secuencial (Francia)	Secuencial	Secuencial
MARCO DE REFERENCIA	Autonomía universitaria	Autonomía universitaria Control estatal (Francia)	Autonomía Universitaria	Semiautónomo

Todos coinciden en que el doctorado debe buscar que el alumno:

- Gane autonomía intelectual, es decir que aprenda a aprender
- Adquiera disciplina de trabajo académico e intelectual
- Aprenda a investigar en forma independiente
- Asuma una actitud más abierta y flexible ante un objeto de conocimiento

Todos coinciden en que las siguientes, son algunas de las estrategias más comúnmente utilizadas:

- Procesamiento y transferencia de información
- Análisis crítico
- Formación de conceptos
- Interpretación de datos
- Aplicación de principios
- Tutoriales

Doctorados

VARIABLES	<i>EUROPA NO CONTINENTAL</i>	<i>EUROPA CONTINENTA L</i>	<i>ESTADOS UNIDOS DE AMERICA</i>	<i>AMERICA LATINA</i>
RELACION CON ESTRUCTURA EDUCACION SUPERIOR	Acceso directo desde 2°. Ciclo	Acceso directo desde 2°. Ciclo	Acceso restringido desde Master	Acceso restringido desde Magíster Acceso directo desde 2°. Ciclo (Colombia)
ESTRUCTURA CURRICULAR	Flexible Centrada en alumno No escolarizada	Flexible Centrada en alumno <u>Centrada en Profesor, (Alemania)</u> Semiescolariza da (España)	Flexible Centrada en objeto de conocimiento Escolarizada	Estructurada Centrada en relación profesor, tutor/ alumno Escolarizada
ENFASIS	Avance del conocimiento Satisfacer necesidades desarrollo entorno	Avance del conocimiento Satisfacer necesidades desarrollo entorno	Avance del conocimiento Satisfacer necesidades desarrollo entorno	Avance del conocimiento
MARCO DE REFERENCIA	Autonomía universitaria	Autonomía universitaria Control estatal (Francia, España)	Autonomía universitaria	Control estatal

En lo que se refiere a la categoría de niveles o grados, las estructuras académicas que se han ido imponiendo en nuestro continente son:

(1) *La estructura académica de un solo nivel*,¹⁸ es decir, aquella en la cual después del primer grado universitario los graduados tienen posibilidad de realizar estudios de una sola categoría. Este caso ha tenido expresiones concretas de tres tipos: (a) el *doctorado primitivo o clásico* (que rememora el doctorado medieval), por el cual se obtiene el grado académico máximo mediante la simple presentación y discusión pública de un ensayo o tesis; b) *El doctorado académico* (donde se observa la influencia germana) como perfeccionamiento del modelo anterior, en el cual se exige, además de la tesis realizada como producto de una “investigación” y bajo supervisión de un tutor, la asistencia y aprobación de unos muy pocos cursos o seminarios especializados; y, c) Los cursos de *especialización* (semejantes a los de las altas escuelas francesas), que comenzaron imponiéndose en medicina, derecho e ingeniería y han ido cubriendo progresivamente un amplio espectro.

El primer tipo descrito se identifica con el doctorado español vigente hasta hace pocos años y copiado en Latinoamérica en muchas universidades hasta mediados del siglo XX, y los otros dos han sido practicados en casi todos los países latinoamericanos.

(2) *La estructura académica de dos niveles*, es el caso cuando los estudios de postgrado se subdividen en dos categorías, una con mayores exigencias académicas que la otra, las cuales se pueden presentar bajo dos formas: (a) El modelo de *dos niveles no relativos* (Maestría o Especialización el más bajo y Doctorado el más alto) los cuales, son substancialmente distintos en cuanto a requerimientos académicos de graduación (un año de estudios como mínimo para el primero y dos o más y la tesis para el segundo), pero similares en cuanto a requisitos de ingreso; y (b) *El modelo de dos niveles relativos*, que es el caso similar al descrito, pero en el cual se requiere el grado de Magíster, Especialista para poder ingresar al Doctorado.

El primero es el modelo norteamericano (ensayado sobre todo en Colombia, Chile, México y Venezuela).

(3) *La estructura académica de más de dos niveles*, es el caso en el cual se puede optar a *más de dos* grados, *relativos o no*, en los cuales se pueden valorar o no *cursos cortos* de pocos meses de duración con fines de actualización, entrenamiento,

¹⁸ MODELOS EDUCATIVOS DEL POSTGRADO: Una visión Internacional.- Víctor Cruz Cardona PhD. Dir. Gen. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.- AUIP, España.- Profesor titular Universidad del Valle. Colombia.

ampliación o reciclaje profesional. El ejemplo más claro de este caso es el actual sistema cubano con un doble sistema de postgrados: el *académico*, con dos niveles prelativos, y el *de superación profesional*, como sistema masivo, abierto y flexible. Casos similares han sido establecidos en Venezuela, Colombia y Ecuador.

El poco desarrollo de la mayoría de nuestras universidades ha impedido la conformación de la carrera académica, por lo cual todavía no se ha intentado adoptar las formas superiores de doctorado conocidas como Habilitación en Alemania y Francia (país este último en el cual fue eliminado el prestigioso Doctorado de Estado por su carácter netamente académico) y los Doctorados en Ciencias o superiores de Cuba y de algunas universidades inglesas y norteamericanas. Como alternativa, tampoco se han desarrollado las actividades posdoctorales las cuales en Estados Unidos ya son requisito corriente para el ingreso en ciertos cargos académicos y empresariales (COSEPUP, 2000).

Por otra parte, conviene observar que en la mayoría de los países latinoamericanos no son reconocidos como de postgrado, o no se les da importancia, a los cursos de poca duración para graduados, aunque ellos sean altamente novedosos, especializados y de alta demanda social, lo cual contradice la necesidad evidente de actualización profesional en nuestras cada vez más complejas sociedades y la defensa que hace la UNESCO de la educación permanente y continua (UNESCO, 1995).

En años recientes, ante el dominio político y los éxitos indudables en materia educativa de Estados Unidos, la tendencia en casi todo el mundo es a adoptar sus sistemas e instituciones como modelo organizativo, aún cuando haya incompatibilidades evidentes. En el campo de la educación superior en América Latina, por ejemplo, se ha impuesto la organización universitaria por departamentos y los estudios por semestres medidos en los llamados créditos académicos. Por su parte, en materia de postgrado se ha adoptado el título de Master (Magíster o Maestro) como primer grado de este nivel educativo y el Doctorado (o PhD) como capacitación para el inicio de una carrera académica. Se desconoce con esto, primero, que mientras la mayoría de nuestras Licenciaturas son estudios bastante especializados que requieren casi siempre cinco años de estudio, los estudiantes norteamericanos entran al postgrado después de realizar estudios de cultura general (el Bachelor) el cual exige normalmente sólo cuatro años; y, segundo, que nuestros doctorados en su mayoría son realizados

siempre por profesionales maduros con larga experiencia académica o profesional. A lo anterior se agrega la tendencia actual a adoptar el sistema norteamericano de acreditación institucional y de programas --para sustituir lo que ha sido casi siempre una ineficiente supervisión estatal--, lo cual se hace generalmente en forma bastante inapropiada por la diferencia contextual entre la fuente original y la receptora.¹⁹

3.3.1.6 El postgrado y la investigación

El postgrado es la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados, en donde:

- a) El progreso del conocimiento mediante **la investigación** es una función esencial de todos los **sistemas** de educación superior que tienen el deber de promover los estudios de postgrado. Deberían fomentarse y reforzarse la **innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad** en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales. Se debería establecer un equilibrio adecuado entre la investigación fundamental y la orientada hacia objetivos específicos.
- b) Las instituciones deberán velar por que todos los miembros de la comunidad académica que realizan investigaciones reciban formación, recursos y apoyo suficientes. Los derechos intelectuales y culturales derivados de las conclusiones de la investigación deberían utilizarse en provecho de la humanidad y protegerse para evitar su uso indebido.
- c) Se debería incrementar la investigación en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas, las ciencias de la educación (incluida la investigación sobre la educación superior), la ingeniería, las ciencias naturales, las matemáticas, la informática y las artes, en el marco de políticas nacionales, regionales e internacionales de investigación y desarrollo. Reviste especial importancia el fomento de las capacidades de investigación en los establecimientos de enseñanza superior con funciones de investigación puesto que cuando la educación superior y la investigación se llevan a cabo en un alto nivel dentro de la misma institución se logra una potenciación mutua de la calidad. Estas instituciones deberían obtener el apoyo material y financiero necesario de fuentes públicas y privadas.

Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia

¹⁹ LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN IBEROAMERICA Y EL CARIBE:: Evolución y Tendencias.- Víctor Morles y José Rafael León. Coordinación Central de Estudios de Postgrado. Universidad Central de Venezuela, Caracas.

a) **La pertinencia** de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, **una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente.** El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad.

b) La educación superior debe **reforzar sus funciones de servicio a la sociedad**, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un **planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario** para analizar los problemas y las cuestiones planteados.

c) La educación superior debe aumentar su contribución **al desarrollo del conjunto del sistema educativo**, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación.

d) En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.

Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad

a) En un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad.

b) Los vínculos con el mundo del trabajo pueden reforzarse mediante la participación de sus representantes en los órganos rectores de las instituciones, la intensificación de la utilización, por los docentes y los estudiantes, en los planos nacional e internacional, de las posibilidades de aprendizaje profesional y de combinación de estudios y trabajo, el

intercambio de personal entre el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior y la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales.

c) **En su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesionales**, las instituciones de educación superior deberían tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos. A fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo los sistemas de educación superior y el mundo del trabajo deben crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición y programas de evaluación y reconocimiento previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo. En el marco de su función prospectiva, las instituciones de educación superior podrían contribuir a fomentar la creación de empleos, sin que éste sea el único fin en sí.

d) Aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa deben convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior, a fin de facilitar las posibilidades de empleo de los diplomados, que cada vez estarán más llamados a crear puestos de trabajo y no a limitarse a buscarlos. Las instituciones de educación superior deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia.

Entrenamiento de competencias efectivas para fortalecer el binomio educación superior / investigación

Al mismo tiempo se debe reforzar el binomio educación superior— investigación, en el sentido de desarrollar programas docentes que eleven la calidad de la formación desde el nivel de licenciatura y la orienten también hacia la investigación. En este sentido, consideramos que es importante desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje basada en el desempeño, es decir, en el entrenamiento de habilidades y competencias efectivas para el trabajo de investigación, superando la instrucción estrictamente verbalista, repetitiva y enciclopédica. Esto se puede lograr aplicando las nuevas tecnologías educativas orientadas a la creación de ambientes informáticos de aprendizaje. A partir del desarrollo de software específico para simular

los escenarios de entrenamiento reales se puede promover que se establezcan de manera efectiva las precurrentes de los comportamientos meta de la carrera científica.

Con base en el desarrollo de estos ambientes informáticos de aprendizaje o “laboratorios virtuales” se podrían crear entornos interactivos que favorezcan la promoción de las habilidades de investigación, las cuales son básicas e indispensables para el desarrollo de comportamientos progresivamente más complejos propios de los estudios de postgrado. Las principales características y virtudes de los laboratorios virtuales, caracterizados por el entrenamiento, retroalimentación y evaluación y evaluación individualizados, son las siguientes: a) los ejercicios que lo conforman están secuenciados en función de la complejidad de los criterios de éxito impuestos en los mismos; b) constituye un entorno interactivo que puede cambiar las características específicas de las situaciones simuladas, en función de las manipulaciones que realice cada estudiante; c) registrar los cambios producidos favorece el entrenamiento individualizado de habilidades y competencias de investigación, lo cual permite proporcionar a cada estudiante la retroalimentación que precisa y determinar continua y sistemáticamente el grado de avance en el dominio de cada tarea; d) hace posible evaluar, de modo individualizado, el cumplimiento de diferentes criterios de logro; e) la evaluación constituye un instrumento de aprendizaje y no sólo de calificación. Los ambientes informáticos de aprendizaje han demostrado ser efectivos en áreas tales como la biología, la sociología y las matemáticas (Vizcarro y León, 1998; Cabrillog, 2004). El valor heurístico de esta herramienta de aprendizaje, que favorece la realización continua de ejercicios y con ello el dominio conceptual y práctico de los temas de estudio, también auspicia la optimización de recursos disponibles de las instituciones educativas al permitir un mejor aprovechamiento de los laboratorios y del equipo experimental.

Uno de los aspectos clave de las estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las nuevas tecnologías educativas para orientar el sistema de educación superior hacia la formación de nuevos investigadores es que pueden despertar el interés de los estudiantes por el proceso de generación de conocimiento. Considerando que a medida que los alumnos avanzan en los niveles de estudio optan en mayor proporción a acceder al siguiente nivel, esto puede representar un acicate muy poderoso para que quienes egresan de una licenciatura decidan iniciar estudios de maestría, aspecto crítico que aumenta la posibilidad de que continúen una carrera científica y se amplíe el número de

investigadores en el país y se alcance una masa crítica en los diferentes campos, concepto aplicado en el mismo sentido que en la física, de alcanzar la cantidad mínima de personal que permita generar una reacción en cadena auto sostenible, en este caso un círculo vicioso de aprendizaje, creación e innovación.²⁰

3.3.1.7 Participación de la mujer en el cuarto nivel frente a los retos del nuevo

milenio.

3.3.1.7.1 Igualdad de acceso

a) De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas.

b) La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida. Los establecimientos de educación superior deben actuar en estrecha colaboración con los padres, las escuelas, los estudiantes y los grupos socioeconómicos y las entidades elegidas. La enseñanza secundaria no debería limitarse a formar candidatos cualificados para acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa brindando formación para una amplia gama de profesiones. No obstante, el acceso a la enseñanza superior debería seguir estando abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria u otros estudios equivalentes o que reúna las

²⁰ ARTICULACIÓN Y REORIENTACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA FORMACIÓN DE NUEVOS INVESTIGADORES EN MÉXICO1
Juan Carlos Villa Soto y Virginia Pacheco Chávez
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

condiciones necesarias, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación.

c) Por consiguiente, el rápido y amplio incremento de la demanda de educación superior exige, cuando proceda, que en toda política de acceso a la misma se dé preferencia al planteamiento basado en los méritos, tal como se ha definido en el Artículo 3 a) supra.

d) Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel.

3.3.1.7.2. Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres

a) Aunque se hayan realizado progresos considerables en cuanto a mejorar el acceso de las mujeres a la enseñanza superior, en muchas partes del mundo todavía subsisten distintos obstáculos de índole socioeconómica, cultural y política, que impiden su pleno acceso e integración efectiva. Superarlos sigue revistiendo una prioridad urgente en el proceso de renovación encaminado a establecer un sistema de educación superior equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito.

b) Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones.

c) Han de fomentarse los estudios sobre el género (o estudios relativos a la mujer) como campo específico que tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad.

d) Hay que esforzarse por eliminar los obstáculos políticos y sociales que hacen que la mujer esté insuficientemente representada, y favorecer en particular la participación

activa de la mujer en los niveles de la elaboración de políticas y la adopción de decisiones, tanto en la educación superior como en la sociedad.

3.3.1.7.3 La diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades

a) La diversificación de los modelos de educación superior y de las modalidades y los criterios de contratación es indispensable para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda y a la vez para dar acceso a distintos modos de enseñanza y ampliar el acceso a grupos públicos cada vez más diversos, con miras a la educación a lo largo de toda la vida, lo cual supone que se pueda ingresar en el sistema de educación superior y salir de él fácilmente.

b) Unos sistemas de educación superior más diversificados suponen nuevos tipos de establecimientos de enseñanza postsecundaria, públicos, privados y no lucrativos, entre otros. Esas instituciones deben ofrecer una amplia gama de posibilidades de educación y formación: títulos tradicionales, cursillos, estudios a tiempo parciales, horarios flexibles, cursos en módulos, enseñanza a distancia con ayuda, etc.²¹

Ratificando los términos de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la cual, en su artículo 26, párrafo 1º, sostiene que "toda persona tiene derecho a la educación"...y que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos", así como el contenido de la *Convención sobre la lucha contra la discriminación en el dominio de la educación* (1960), cuyo artículo IV establece que los Estados signatarios se comprometen "a... volver accesible a todos, en plena igualdad, con base en las capacidades de cada uno, la educación superior..."

La participación de la mujer en el cuarto nivel frente a los retos del nuevo milenio debe responder a un enfoque de planeación del desarrollo, que aporta principios, conceptos y herramientas, con el fin de que las políticas, los programas y los proyectos, promuevan en su acción la equidad entre mujeres y hombres.

Si partimos de la premisa de que en una sociedad plural hay diversidad de intereses que frecuentemente están en conflicto, la educación y fundamentalmente la educación superior y de cuarto nivel debe encarar el conflicto, y no evadirlo, precisamente por que es la educación la que desarrolla procesos de generación de poder para los grupos sociales en desventaja, entre los que se cuenta el de las mujeres.

²¹ CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR.- La Educación Superior en el siglo XXI.- 9 de Octubre de 1998.

El logro de la equidad entre los géneros, supone un cambio en las actitudes y en las formas cotidianas de actuación, por parte de los hombres y las mujeres. Este es un proceso que se realiza a través de transformaciones sociales de carácter estructural como es la educación.

Por ello es necesario que el cuarto nivel considere la perspectiva de género en la estructura de poder de la institución a mediano y largo plazo.

Las Instituciones de educación superior y fundamentalmente las de cuarto nivel deben generar información desagregada por sexo, sobre la situación actual, tanto de los hombres como de las mujeres que participan en el postgrado con el fin de identificar sus necesidades, intereses y aportaciones.

3.3.2 Fundamentación científico teórica de la planificación y ejecución de los estudios de postgrado

Partiendo de la convicción que tenemos, de que la Universidad debe estar y ser abierta al descubrimiento, la creatividad y fundamentalmente al debate de las ideas, para desarrollar una vida mejor, consideramos que todas las carreras y programas universitarios y de postgrado deben inscribir al profesional en el marco de la competencia cognitiva – técnica y de la sensibilidad y criticidad social.

Por consiguiente, consideramos, que la fundamentación científico – teórica y metodológico técnica de los procesos de planificación y ejecución de los programas de postgrado debe obedecer fiel y representativamente a los fines y propósitos de la Universidad liberadora.

Sin embargo hay que considerar que la fundamentación de los programas de postgrado debe enmarcarse en las teorías curriculares de la institución educativa ofertante, es decir que dicha teoría curricular debe definir críticamente el modelo educativo con los sustentos básicos sobre los que se sustenta filosófica y socialmente.

Siendo así los programas de postgrado ofertados, han sido presentados con la concepción curricular vigente en nuestra práctica institucional, es decir simplemente como técnica para hacer planes y programas de estudio omitiendo los problemas conceptuales que deben subyacer en la propuesta técnica.

3.3.2.1 La planificación: definición

La planificación de los estudios de postgrado conlleva procesos sistemáticos destinados al logro de los objetivos y propósitos planteados, la elaboración del plan de estudios, además el diseño del sistema de evaluación y acreditación.

La planificación cumple dos propósitos principales en las organizaciones: el protector y el afirmativo. El propósito protector consiste en minimizar el riesgo reduciendo la incertidumbre que rodea a la programación planificada y definiendo las consecuencias de una acción administrativa determinada. El propósito afirmativo de la planificación consiste en elevar el nivel de éxito organizacional. Un propósito adicional de la planificación consiste en coordinar los esfuerzos y los recursos dentro de las organizaciones. Se ha dicho que la planificación es como una locomotora que arrastra el tren de las actividades de la organización, la dirección y el control. Por otro lado, se puede considerar a la planificación como el tronco fundamental de un árbol imponente, del que crecen las ramas de la organización, la dirección y el control. Sin embargo, el propósito fundamental es facilitar el logro de los objetivos planteados. Implica tomar en cuenta la naturaleza del ámbito futuro en el cual deberán ejecutarse las acciones planificadas.

La planificación es un proceso continuo que refleja los cambios del ambiente en torno a cada organización y busca adaptarse a ellos.

Uno de los resultados más significativos del proceso de planificación es una estrategia para la organización.

A continuación algunas definiciones de planificación:

"Es el proceso de establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas" (Stoner, 1996).

"Es el proceso que se sigue para determinar en forma exacta lo que la organización hará para alcanzar sus objetivos" (Ortiz, s/f).

"Es el proceso de evaluar toda la información relevante y los desarrollos futuros probables, da como resultado un curso de acción recomendado: un plan", (Sisk, s/f).

"Es el proceso de establecer objetivos y escoger el medio más apropiado para el logro de los mismos antes de emprender la acción", (Goodstein, 1998).

"La planificación... se anticipa a la toma de decisiones. Es un proceso de decidir... antes de que se requiera la acción" (Ackoff, 1981).

"Consiste en decidir con anticipación lo que hay que hacer, quién tiene que hacerlo, y cómo deberá hacerse" (Murdick, 1994). Se erige como puente entre el punto en que nos encontramos y aquel donde queremos ir.

"Es el proceso de definir el curso de acción y los procedimientos requeridos para alcanzar los objetivos y metas. El plan establece lo que hay que hacer para llegar al estado final deseado" (Cortés, 1998).

"Es el proceso consciente de selección y desarrollo del mejor curso de acción para lograr el objetivo." (Jiménez, 1982). Implica conocer el objetivo, evaluar la situación considerar diferentes acciones que puedan realizarse y escoger la mejor.

"La planificación es un proceso de toma de decisiones para alcanzar un futuro deseado, teniendo en cuenta la situación actual y los factores internos y externos que pueden influir en el logro de los objetivos" (Jiménez, 1982).

"Es el proceso de seleccionar información y hacer suposiciones respecto al futuro para formular las actividades necesarias para realizar los objetivos organizacionales" (Terry, 1.987).

En prácticamente todas las anteriores definiciones es posible hallar algunos elementos comunes importantes: el establecimiento de objetivos o metas, y la elección de los medios más convenientes para alcanzarlos (planes y programas).

Implica además un proceso de toma de decisiones, un proceso de previsión (anticipación), visualización (representación del futuro deseado) y de predeterminación (tomar acciones para lograr el concepto de adivinar el futuro). Todo plan tiene tres características: primero, debe referirse al futuro, segundo, debe indicar acciones, tercero, existe un elemento de causalidad personal u organizacional: futurismo, acción y causalidad personal u organizacional son elementos necesarios de todo plan. Se trata de construir un futuro deseado, no de adivinarlo.

3.3.2.1.1. Características de la planificación

En la planificación se describe cómo se va a producir la consecución de objetivos y metas. Lo que significa que debe considerar tres aspectos el de formulación, el de implementación y el de control estratégico.

Sin embargo, los cambios efectuados en las instituciones de educación superior no han producido las transformaciones esperadas debido a que la planificación curricular

solo se da en un plano netamente superficial y no se plantean cuestionamientos acerca de las concepciones de realidad, sociedad, hombre, conocimiento, aprendizaje, ciencia, cultura, entre otros, así como también de las teorías que subsisten en el quehacer educativo, tampoco se tiene claro el tipo de hombre y de sociedad con el que se desea contribuir desde estos espacios.

Por consiguiente, en el campo educativo toda planificación debe hacerse a partir de la reflexión, análisis, y estudio de la realidad y de los problemas que se suscitan en ella con la finalidad de encontrar solución a tales problemas.

En el campo de la planificación curricular existen consideraciones y dominios científicos como los epistemológicos que permiten asumir la forma de ver, explicar y justificar el problema del conocimiento, su génesis, su estructura y su desarrollo; psicopedagógicos que contribuyen a explicar la forma cómo aprenden los alumnos; sociales por cuanto la planificación debe tener en cuenta las condiciones sociales y culturales del entorno y de la zona de influencia de la institución educativa, todos los cuales deben estar debidamente interrelacionados para permitir clarificar algunas de estas concepciones, que al ser analizadas desde varias teorías científicas posibilitan una selección coherente y configurar un determinado modelo de organización curricular.

3.3.2.1.2 Tipos de planificación

Existen diversas clasificaciones acerca de la planificación. Según Stoner, existen dos tipos básicos de planificación. La planificación estratégica y la planificación operativa. La planificación estratégica está diseñada para satisfacer las metas generales de la organización, mientras la planificación operativa muestra cómo se pueden aplicar los planes estratégicos en el quehacer diario. Los planes estratégicos y los planes operativos están vinculados a la definición de la misión de una organización, la meta general que justifica la existencia de una organización. Los planes estratégicos difieren de los planes operativos en cuanto a su horizonte de tiempo, alcance y grado de detalle.

La planificación estratégica es a largo plazo y enfoca a la organización como un todo. Muy vinculados al concepto de planificación estratégica se encuentran los siguientes conceptos: a) estrategia, b) administración estratégica, c) cómo formular una estrategia.

- **Estrategia**: es un plan amplio, unificado e integrado que relaciona las ventajas estratégicas de una firma con los desafíos del ambiente y se le diseña para alcanzar los

objetivos de la organización a largo plazo; es la respuesta de la organización a su entorno en el transcurso del tiempo, además es el resultado final de la planificación estratégica. Asimismo, para que una estrategia sea útil debe ser consistente con los objetivos organizacionales.

- *Administración estratégica*: es el proceso que se sigue para que una organización realice la planificación estratégica y después actúe de acuerdo con dichos planes. En forma general se piensa que el proceso de administración estratégica consiste en cuatro pasos secuenciales continuos: a) formulación de la estrategia; b) implantación de la estrategia; c) medición de los resultados de la estrategia y d) evaluación de la estrategia.

Cómo formular una estrategia: es un proceso que consiste en responder cuatro preguntas básicas. Estas preguntas son las siguientes: ¿Cuáles son el propósito y los objetivos de la organización?, ¿A dónde se dirige actualmente la organización?, ¿En que tipo de ambiente está la organización?, ¿Qué puede hacerse para alcanzar en una forma mejor los objetivos organizacionales en el futuro?

La planificación operativa consiste en formular planes a corto plazo que pongan de relieve las diversas partes de la organización. Se utiliza para describir lo que las diversas partes de la organización deben hacer para que la empresa tenga éxito a corto plazo. Según Wilburg Jiménez Castro la planificación puede clasificarse, según sus propósitos en tres tipos fundamentales no excluyentes, que son: a) Planificación Operativa, b) Planificación Económica y Social, c) Planificación Física o Territorial. Según el período que abarque puede ser: a) de corto plazo, b) de Mediano plazo, c) de largo plazo.

- *Planificación Operativa o Administrativa*: se ha definido como el diseño de un estado futuro deseado para una entidad y de las maneras eficaces de alcanzarlo (R. Ackoff, 1970).

- *Planificación Económica y Social*:

Puede definirse como el inventario de recursos y necesidades y la determinación de metas y de programas que han de ordenar esos recursos para atender dichas necesidades, atinentes al desarrollo económico y al mejoramiento social del país.

- *Planificación Física o Territorial*: Podría ser definida como la adopción de programas y normas adecuadas, para el desarrollo de los recursos naturales, dentro de

los cuales se incluyen los agropecuarios, minerales y la energía eléctrica, etc., y además para el crecimiento de ciudades y colonizaciones o desarrollo regional rural.

- **Planificación de corto plazo:** El período que cubre es de un año.
- **Planificación de mediano plazo:** El período que cubre es más de un año y menos de cinco.
- **Planificación de largo plazo:** El período que cubre es de más de cinco años" (W. Jiménez C., 1982).

Según Cortés, los planes se pueden clasificar también de acuerdo al área funcional responsable de su cumplimiento: Plan de Producción, Plan de Mantenimiento, Plan de mercadeo, Plan de Finanzas, Plan de Negocios.

Según el alcance, los planes se pueden clasificar como:

Intradepartamentales, si se aplican a un departamento. Ejemplo: plan de mantenimiento mecánico.

Interdepartamentales, si afectan a más de un departamento, ejemplos: plan de seguridad industrial.

Para toda la organización. Ejemplo: Presupuesto.

También pueden ser considerados como planes las políticas, los procedimientos, las normas y los métodos de trabajo. Las políticas son líneas generales o directivas amplias que establecen orientación para la toma de decisiones. Ejemplo: promoción interna del personal.

Los procedimientos son reglas que establecen la forma convencional de organizar actividades para cumplir una meta. Ejemplo: cierre de un ejercicio comercial. Los métodos son formas sistemáticas y estructuradas para realizar actividades en forma eficiente.

Las normas son regulaciones estrechas que definen con detalle los pasos y acciones para realizar actividades repetitivas.

3.3.2.2 Fundamentos epistemológicos

La planificación y organización curricular implica asumir una forma de ver, explicar y justificar el problema del conocimiento, su origen, estructura y desarrollo, además requiere resolver problemas respecto a las concepciones de ciencia, relación teoría práctica, formas de concebir el proceso de conocimiento y con ello la relación

sujeto cognoscente- objeto de conocimiento y el rol de los contenidos en el aprendizaje, todo lo cual es posible desde un enfoque epistemológico.

“La epistemología es el conjunto de reflexiones, análisis y estudio acerca de los problemas suscitados por los conceptos, métodos, teorías y desarrollo de las ciencias, puede surgir del seno mismo de la ciencia o provenir del campo de la filosofía como parte de una crítica o concepción general del conocimiento o de la realidad”²²; en cualquier caso, “es siempre una toma de conciencia acerca del proceso de crear o justificar conocimiento, sin la cual esto puede transcurrir durante ciertos periodos” (Maria Rosario Lores, 1997)

Por consiguiente, el análisis epistemológico de un currículo ayuda a desentrañar los supuestos filosóficos y epistémicos inmersos en los planes y programas de estudio así como también valorar los resultados obtenidos. Lo que significa que según como se adopte un determinado sustento, se diseñaran y orientaran los contenidos, la acción docente y además se valoraran sus resultados.

La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, de los criterios, de los tipos de conocimiento posible y del grado con el que cada uno resulta cierto; así como de la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido.

Los autores fenomenológicos afirman que los objetos de conocimiento son los mismos que los objetos percibidos. Los neorrealistas sostienen que se existen percepciones directas de los objetos físicos o partes de los objetos físicos en vez de los estados mentales personales de cada uno. Los realistas críticos adoptan una posición intermedia, manteniendo que aunque se perciben sólo datos sensoriales, como los colores y los sonidos, éstos representan objetos físicos sobre los cuales aportan conocimiento.

El filósofo alemán Edmund Husserl elaboró un procedimiento, la fenomenología, para enfrentarse al problema de clarificar la relación entre el acto de conocer y el objeto conocido. Por medio del método fenomenológico se puede distinguir cómo son las cosas a partir de cómo uno piensa que son en realidad, alcanzando así una comprensión más precisa de las bases conceptuales del conocimiento.

²² Módulo Diseño Curricular Wilman Merino

Algunas instituciones han emprendido acciones en ese sentido, reconociendo nuevas experiencias de aprendizaje, espacios y actividades de formación no convencionales, como las prácticas profesionales, las estadías en programas de investigación o de vinculación, las actividades deportivas y recreativas, entre otras. Todo ello como parte de los planes de estudio formales. Asimismo, se han desarrollado propuestas orientadas a la incorporación de nuevos métodos de enseñanza o de las nuevas tecnologías, en la perspectiva de lograr una mayor integración del conocimiento, la capacidad de solución de problemas, de fomentar la participación en equipos o de incentivar un comportamiento más autónomo por parte del estudiante e incluso, de formar individuos con capacidades para el auto didactismo. se pretende formar estudiantes, y más adelante, profesionales creativos, innovadores, con capacidad para resolver de manera ética y competente las situaciones que su actividad académica y su práctica como profesional les presentará en su momento. Sin embargo, la posibilidad de lograr el objetivo señalado supone una transformación radical en el enfoque a partir del cual opera, en general, la institución educativa. En otros términos, significa el desplazamiento de orientaciones y prácticas en las que el profesor mantiene el control del proceso, con pocas posibilidades para una participación activa del estudiante, para proponer un enfoque educativo centrado en el aprendizaje caracterizado por incorporar un conjunto de objetivos, estrategias y recursos orientados a lograr aprendizajes significativos de los objetivos curriculares , por una parte y por otra, a aprender a aprender, enfatizando la actividad autónoma del alumno.

3.3.2.2.1 El idealismo

El idealismo es una condición de los sistemas metafísicos que consideran a la idea como principio del ser y del conocer. Afirma la preeminencia de la imaginación sobre la copia fiel de la realidad, es decir "La realidad es causada por las ideas de la mente humana. No hay realidad independiente de la mente humana".²³

Como lo dice el idealismo, las realidades, tales como el concepto para "silla" o "mesa", son partes de la mente. No existen conceptos algunos que sean independientes de la mente. Tal concepto es mucho más que una representación de la forma exterior o del color. El concepto para la "silla" incluye que la silla se puede usar para sentarse en

²³ FUNDAMENTOS EPISTEMOLOGICOS.- Modulo Teoría Y Diseño Macro Curricular.- Dr.- Juan Aguínsaca Minga.- Msc.

ella, o para que sea quemada para obtener calor. Es una información que no existe en la "causa de todas las sensaciones" del entorno. Existe únicamente en la mente.

El Idealismo, sistema o doctrina que, ante el problema filosófico fundamental - que son las cosas, da primacía al espíritu. Se opone al materialismo. El término idealismo es multívoco. Se ha entendido diversamente y se ha utilizado en planos distintos (psicológico, gnoseológico, metafísico). Suelen contraponerse un idealismo de carácter teórico, el auténticamente filosófico, en el que la realidad está constituida por las ideas, y un idealismo vulgar, práctico en el que los "ideales" se imponen en el terreno de los actos.

El idealismo, en su significado general, se inclina por cierto tipo de realidad supraespacial y supratemporal, suprasensible, incorpórea; exalta y considera lo normativo y teleológico; considera la conciencia como lo determinante y a la naturaleza como lo no esencial, como aquello que se le enfrenta. Se han llevado a cabo multitud de clasificaciones. Estas agrupan a veces sus componentes en campos netamente delimitados; con frecuencia, los límites son menos precisos, y un campo se confunde con otro. Los idealismos se pueden dividir en dos grupos: Subjetivo y Objetivo.

3.3.2.2.1.1 El idealismo subjetivo

Cuyo fundamento se halla en una visión individualista, frente a la teísta del idealismo objetivo, y que nace con la Edad Moderna (el término aparece a finales del s. XVII). En este momento la filosofía inicia, con Descartes, un giro hacia la subjetividad. El pensar abandona la confianza típica del realismo (para el que existe una adecuación total entre la realidad y la mente que la conoce) y desemboca en la concepción de lo real como contenido de una conciencia.

La existencia de pasado, presente y futuro está profundamente gravada en la conciencia humana. Vivimos ahora, pero podemos recordar acontecimientos pasados, y hasta cierto punto prever acontecimientos futuros. Hay un "antes" y un "después". Sin embargo algunos filósofos lo ponen en duda. Lo consideran como un producto de la mente, una ilusión. Desde su punto de vista, en ausencia de observadores humanos, no existe el tiempo, ni pasado, ni presente, ni futuro. Este es el punto de vista del idealismo subjetivo, una visión totalmente irracional y acientífica que sin embargo ha intentado basarse durante los últimos cien años en los descubrimientos de la física para dar respetabilidad a lo que fundamentalmente es una visión mística del mundo. Parece

irónico que la escuela de filosofía que ha tenido un mayor impacto en la ciencia del siglo XX, el positivismo lógico, es precisamente una rama del idealismo subjetivo.

El positivismo es una visión estrecha que plantea que la ciencia se tendría que limitar a los "hechos observados". Los fundadores de esta escuela eran reacios a referirse a las teorías como verdaderas o falsas, sino que preferían describirlas como más o menos "útiles". Es interesante hacer notar que Ernst Mach, el auténtico padre espiritual del neo-positivismo, se oponía a la teoría atomista de la física y la química. Esta era la consecuencia natural del empiricismo estrecho de la visión positivista. En la medida en que el átomo no se puede ver ¿cómo puede ser que exista? Lo consideraban en el mejor de los casos como una ficción conveniente, y en el peor como una hipótesis inaceptable ad hoc. Uno de los co-pensadores de Mach, Wilhelm Ostwald, ¡intentó derivar las leyes básicas de la química sin la ayuda de la hipótesis atómica!

Boltzmann criticó duramente a Mach y los positivistas, al igual que Max Planck, el padre de la mecánica cuántica. Lenin sometió los puntos de vista de Mach y Richard Avenarius, el fundador de la escuela del Empirocriticismo, a una crítica demoledora en su libro *Materialismo y Empirocriticismo* (1908). Sin embargo las ideas de Mach tuvieron un gran impacto y, entre otros, impresionaron al joven Albert Einstein. Partiendo de la idea de que todas las ideas tienen que sacarse de "lo dado", es decir, de la información proporcionada inmediatamente por nuestros sentidos, pasaron a negar la existencia del mundo material independientemente de la percepción sensorial humana. Mach y Avenarius se referían a los objetos físicos como "complejos de sensaciones". Así, por ejemplo, esta mesa no es más que un conjunto de impresiones sensoriales como dureza, color, masa, etc. Sin estas, planteaban, no sería nada. Por lo tanto la idea de la materia (en el sentido filosófico, es decir, el mundo objetivo trasladado a nosotros en forma de percepciones sensoriales) fue declarada sin sentido.

Lo moderno como un idealismo subjetivo; lo no moderno, en cambio, como un idealismo objetivo.

La estructura de pensamiento no moderno depende, obligadamente, de una noción de la metafísica elaborada por la filosofía greco-cristiana; esto es, un pensamiento antemoderno (tradicional) que sugiere una metafísica platónica y agustiniana dependiente de la Realidad en tanto objeto del intelecto. Dicha Realidad es verdadera. Eternamente verdadera. Acabadamente, incondicionalmente. Verdadera en

sí, real en sí. En cuanto a la Idea, objeto del pensamiento, no es sino lo inteligible. Aquello susceptible de traducirse en términos de inteligibilidad. La Idea descubre la Verdad para el intelecto y con ella identifica la Realidad. El pensamiento tradicional puede reseñarse en una fórmula:

Realidad = Idea = Verdad

Esto lleva a advertir: a) dado que la Idea es eterna e inmutable y es la verdad, entonces la verdad es eterna e inmutable; b) dado que sea así, no “puesta” por nuestra actividad intelectual, sino que es previa e independiente a esa actividad, el objeto es trascendente con respecto a lo intelectual, que es contingente y mudable; c) por lo tanto, lo intelectual advierte la verdad que anhela, que es previa y será previa, lo será después por ser eterna e inmutable.

Por lo mismo: a) la verdad o la idea tal y como la reconoce la actividad intelectual no es como es en sí; de donde hay la Verdad en sí y la verdad en nosotros; b) la actividad intelectual conoce una imagen reflejada e inadecuada de la Verdad en sí; el mundo inteligible pensado por nosotros no es el Mundo inteligible en sí; hay participación y al mismo tiempo distancia entre la Idea en sí y la idea pensada e intervalo entre lo inteligible en sí y lo inteligible reflejado en el pensamiento; c) entonces el conocimiento humano de la Idea es mediato, de momento que entre la Idea y el intelecto está la imagen de aquella reflejada en este último; imagen tal que, por analogía, nos da a conocer lo Inteligible sin que penetremos en su esencia; d) por último, el conocimiento filosófico es contemplación porque la Idea es objeto contemplado con el intelecto contemplativo (el cual se conduce como fijo en ella), y al mismo tiempo es acción por la actividad del intelecto para disfrutar de la verdad, y afán, porque quiere ir más allá de la imagen, hacia la Idea, tal que el intelecto se identifique con el objeto al que tiende. Tenemos dos mundos en vista: a) el inteligible; e) el nuestro, que lo es de participación; f) luego, dos formas de una única verdad: la Verdad en sí y la verdad en nosotros, que es la participada (reflejada): g) por esto, la verdad mal podría ser humana, sino supra humana o divina, en tanto que sí son humanos el anhelo y los modos de su conocimiento.

El idealismo subjetivo es uno de los principios que subsiste en la planificación de algunos currículos (tradicional), en el que se tiene una visión de ciencia empírica y acumulativa, ya que se puede concebir a la ciencia como una materia del conocimiento

y acumulación, o que el conocimiento científico es una construcción personal o que la ciencia procura verdades objetivas indiscutibles, neutras, es decir que se puede transmitir como un conjunto de conocimientos al margen de los sistemas de valores.

La organización de currículos desde índices de textos o de importación de contenidos desde otros centros educativos de otros países con realidades distintas a las nuestras, adquiere características de tipo subjetivo idealista, en el que se considera que el conocimiento y la realidad son únicos y eternos.

El idealismo subjetivo²⁴ reconoce la prioridad de lo ideal con respecto a lo material, niega que las sensaciones y el conocimiento sean reflejo de una realidad objetiva y que los valores y actitudes de las personas (alumnos) proceden de los modos de vida los mismos que están en correspondencia con una determinada formación económica social. Como consecuencia de esto, el currículo tradicional refleja una corriente de tipo idealista subjetivo por cuanto prioriza cursos orientados a disciplinar la mente, desarrollar el razonamiento e inculcar valores absolutos en el alumno, por lo que cultiva la disciplina como una obediencia; además el currículo se organiza en procura de alimentar la razón, que es considerada la misma en todas partes por lo que también lo son los programas de las asignaturas; el currículo crea realidades memorizando contenidos aislados de la realidad por cuanto los objetos no son la realidad objetiva sino las ideas, sentimientos, sensaciones, etc.

En resumen un currículo por asignaturas o tradicional tiene como fundamento una visión de ciencia de carácter acumulativa, subjetiva idealista y /o empirista inductiva.

3.3.2.2.1.2 El idealismo objetivo

Considera el fundamento de lo real como espíritu (personal o impersonal). En este grupo se incluyen filosofías orientales (Vedanta, confucianismo), Platón y su teoría de las ideas, el neoplatonismo, fuertemente influido por el misticismo, la filosofía de la Edad Media, sometida a la teología cristiana, San Agustín, influido por el platonismo y neoplatonismo, Santo Tomás de Aquino, el cual se apoya en una visión aristotélica “sui generis”

Objeto del pensamiento no puede ser sino lo que es inteligible o puede transcribirse en términos de inteligibilidad; descubrió lo que es la verdad para el

²⁴ Ídem del 23.

intelecto, y con ella identificó lo real: Realidad = Idea = Verdad. Ésta es la esencia de la metafísica de Platón y de toda metafísica platónica.

Procesos objetivos de un "observador" no existente. Este sin duda era el punto más débil de toda su visión, y por esa razón, es la parte que ha sido más popular para sus sucesores, que no parecen darse cuenta del hecho de que el propio Einstein cambió de idea hacia el final de su vida.

En física y matemática, la expresión del tiempo es reversible. Una "variante reversible en el tiempo" implica que las mismas leyes de la física se aplican igualmente en ambas situaciones. El segundo acontecimiento es indistinguible del primero y el flujo del tiempo no tiene preferencia por ninguna dirección en el caso de interacciones fundamentales. Por ejemplo, una película en la que dos bolas de billar chocan se puede pasar hacia adelante o hacia atrás, sin dar ninguna idea de la secuencia de tiempo real del acontecimiento. Se asumió que lo mismo era cierto para las interacciones a nivel subatómico, pero en 1964 se encontraron pruebas de lo contrario en interacciones nucleares débiles. Durante mucho tiempo se pensó que las leyes fundamentales de la naturaleza eran "simétricas en carga". Por ejemplo un antiprotón y un positrón se comportan igual que un protón y un electrón. Los experimentos han demostrado que las leyes de la naturaleza son simétricas si se combinan las tres características básicas, tiempo, carga y paridad. Esto se conoce como el "espejo CPT".

En dinámica, la dirección de una trayectoria dada es irrelevante. Por ejemplo una bola botando en el suelo volvería a su posición inicial. Por lo tanto cualquier sistema puede ir "hacia atrás en el tiempo", si todos los puntos implicados en Él son invertidos. Todos los estados por los que ha pasado anteriormente simplemente se volverían a repetir. En la dinámica clásica, los cambios como la inversión del tiempo ($t \rightarrow -t$) y la inversión de la velocidad ($v \rightarrow -v$) simplemente son tratados como equivalentes matemáticos. Este tipo de cálculos funcionan bien en sistemas simples cerrados, en los que no hay interacciones. En realidad, sin embargo, todo sistema está sujeto a muchas interacciones. Uno de los problemas más importantes de la física es el problema de los "tres cuerpos", por ejemplo, la moción de la luna está influenciada por el sol y la tierra. En la dinámica clásica, un sistema cambia según una trayectoria que está dada de una vez por todas, de la que nunca se olvida el punto de partida. La condiciones iniciales determinan la trayectoria en todo momento. Las trayectorias de la física clásica eran

simples y determinísticas. Pero hay otras trayectorias que no son tan fáciles de trazar, por ejemplo, un péndulo rígido en el que un trastorno infinitesimal sería suficiente para que lo hiciese rotar u oscilar.

La importancia del trabajo de Boltzmann fue que estudió la física de los procesos, más que la física de las cosas. Su mayor logro fue demostrar como las propiedades de los átomos (masa, carga, estructura) determinan las propiedades visibles de la materia (viscosidad, conductividad termal, difusión, etc.). Sus ideas fueron atacadas duramente durante su vida, pero reivindicadas por los descubrimientos de la física atómica poco después de 1900, y el descubrimiento de que los movimientos azarosos de las partículas microscópicas suspendidas en un fluido (la moción de Brown) sólo se podían explicar en términos de la mecánica estadística inventada por Boltzmann.

Esta concepción epistemológica sustenta nuevos supuestos de la enseñanza de la ciencia, ya que supone que la experiencia es la fuente fundamental del conocimiento científico y que toda experiencia debe empezar con la observación, es decir “la ciencia se basa en lo que se puede ver, oír, y tocar, las imaginaciones especulativas no tienen cabida en la ciencia, el conocimiento científico es conocimiento fiable porque es conocimiento objetivamente probado” (Chalmers 1982).

Esta visión supone que la ciencia comienza con la observación y se va construyendo mediante la inducción que proporciona una base segura a partir de la cual se deriva el conocimiento. Pero las investigaciones sobre la observación realizadas con personas de diferentes culturas, diferentes puntos de vista o de formación, aportaron datos que indicaron claramente que la observación no es un hecho puro porque el punto de vista personal y las experiencias previas condicionan en gran medida lo que se ve. Por lo que según Chalmers, la observación depende de la teoría, por lo tanto la ciencia no comienza con la observación porque siempre es precedida por la teoría.

En este enfoque el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo en forma mecánica, sin considerar las connotaciones propias que el sujeto puede introducir en él.

La influencia de este enfoque en los currículos tradicionales y tecnocráticos por asignatura se determina por: la justificación de ubicar asignaturas teóricas y asignaturas prácticas, orientadas a registrar estímulos desde el exterior, la primera desde

el dictado y la segunda desde la manipulación empírica, experimentación y repetición, sin existir interacción alguna entre la teoría y la práctica.

3.3.2.2.2 El materialismo

La teoría de que el hombre y todas las cosas materiales fueron creadas por un espíritu divino, es un concepto básico del idealismo.

Esta concepción es expresada de muchas maneras, si bien se basa en que las ideas gobiernan el desarrollo del mundo material. La historia se explica como la historia del pensamiento; los actos de los hombres son vistos como resultado de pensamientos abstractos y no de las necesidades materiales del hombre. Hegel fue un poco más lejos, aún siendo un idealista convencido, e hizo de los pensamientos una Idea independiente que existía, para él; fuera del cerebro e independiente del mundo material. La materia era simplemente un reflejo de esta Idea. La religión es parte y parcela del idealismo filosófico.

En el Otro lado, los filósofos materialistas han defendido que el mundo material es real y que la naturaleza o materia es lo primario. La mente o las ideas son un producto del cerebro. El cerebro y, por lo tanto las ideas, surgen en un cierto momento del desarrollo de la materia.

Las piedras angulares del Materialismo son:

- a) El mundo material, conocido por los hombres a través de los sentidos y explorado por la ciencia, es real. El desarrollo del mundo se debe a sus propias leyes naturales, sin ninguna relación con lo sobrenatural.
- b) Sólo hay un mundo, el material. El pensamiento es un producto de la materia (del cerebro) sin el que no puede haber ideas con existencia propia. Por tanto, las mentes o las ideas no pueden existir aisladas de la materia. "Para mí -decía Marx- la idea no es nada más que el mundo material reflejado en la mente humana y transformado en forma de pensamiento". Y en otro sitio "No es la conciencia la que determina la existencia social, sino por el contrario es la existencia social la que determina la conciencia"²⁵

Los idealistas ven la conciencia, el pensamiento, como algo externo y opuesto a la materia, a la naturaleza. Esta oposición es algo totalmente falsa y artificial. Hay una estrecha correlación entre las leyes del pensamiento y las leyes de la naturaleza, porque las primeras siguen y reflejan las segundas. El pensamiento no puede arrancar sus

²⁵ MARX Y ENGELS.- "Ideología Alemana".

categorías de si mismo, sino solamente del mundo exterior. Incluso los pensamientos que nos parecen más abstractos se derivan, de hecho, de la observación del mundo material.

Una ciencia en apariencia abstracta como son las matemáticas puras tiene, en última instancia, su origen en la realidad material y no en una invención del cerebro. El niño en la escuela, secretamente, cuenta sus dedos materiales bajo un pupitre material antes de resolver un abstracto problema aritmético. Haciendo esto, está recreando los orígenes de las matemáticas. Nos basamos en el sistema decimal porque tenemos diez dedos. Los números romanos se basaban, en un principio, en la representación de los dedos.

En palabras de Lenin "la materia actuando sobre nuestros órganos sensitivos produce sensaciones. Las sensaciones dependen del cerebro, de los nervios, de la retina..., es decir, son el supremo producto de la materia".

La persona es parte de la naturaleza y desarrolla sus ideas en interacción con el resto del mundo. Los procesos mentales son en efecto reales, pero no son algo absoluto, al margen de la naturaleza. Se les debe estudiar en las circunstancias materiales y sociales en las que surgen. "Los fantasmas formados en el cerebro humano -afirmaba Marx- son necesariamente sublimaciones de su proceso material de vida". Más tarde concluía: "Moral, Religión, Metafísica, todo el resto de la ideología y sus correspondientes formas de conciencia, no sostienen su apariencia de independencia. No tienen historia, ni desarrollo; pero los hombres, desarrollando su producción material y sus relaciones materiales, alteran paralelamente su existencia real, su forma de pensar y el producto de ésta. La vida no es determinada por la conciencia, sino la conciencia por la vida."

a) Los orígenes del materialismo

"El lugar de nacimiento de todo el materialismo moderno -escribía Engels- desde el siglo XVII en adelante, es Inglaterra"²⁶:

En esa época, la vieja aristocracia feudal y la monarquía empezaron a ser combatidas por las clases medias recién aparecidas. El bastión del feudalismo era la Iglesia Católica de Roma, que proporcionaba una justificación divina para la monarquía y las instituciones feudales. Estas, por tanto, tenían que ser liquidadas antes de que el

²⁶ ESCUELA DE FILOSOFIA MATERIALISTA.- René Descartes (1596 -1650).

feudalismo pudiera ser abatido. La burguesía en ascenso se enfrentó con las viejas ideas y los conceptos divinos sobre los que el viejo orden se basaba.

"Paralelamente con el ascenso de las clases medias, vino un gran renacimiento de la ciencia: La Astronomía, la Mecánica, la Física, la Anatomía, la Fisiología, fueron cultivadas de nuevo. Y la burguesía para el desarrollo de su producción industrial, requería una ciencia que investigase las propiedades físicas de los objetos naturales y los modos de acción de las fuerzas de la naturaleza. Hasta entonces la ciencia no había sido otra cosa que la servidora de la Iglesia, no se le había permitido ir más allá de los límites que la fe determinaba y, precisamente por esto, no había habido de ninguna manera una ciencia. (En el siglo XVII, Galileo demostró el carácter verdadero de la teoría de Copérnico de que la tierra y los otros planetas giraban alrededor del Sol. Los profesores de aquella época ridiculizaron esas ideas y usaron el poder del Índice y de la Inquisición contra Galileo para forzarle a retractarse de su teoría). La ciencia se rebeló contra la Iglesia; la burguesía no podía hacer nada sin la ciencia y, por lo tanto, tenía que unírsele en la rebelión:'

Fue en esa época cuando Francis Bacon (1561-1626) desarrolló sus revolucionarias ideas sobre el materialismo. Según él, los sentidos eran infalibles y, a la vez, la fuente de todo conocimiento. Toda ciencia se basa en la experiencia -nos dice-\ consiste en someter el dato concreto a un método racional de investigación: Inducción, análisis, comparación, observación y experimentación.

Quedó, de todas maneras, para Tomas Hobbes (1588-1679) el continuar y desarrollar el materialismo de Bacon, dentro de un sistema. Hobbes se dio cuenta de que las ideas y los conceptos eran sólo un reflejo del mundo material y que "es imposible separar el pensamiento de la materia sobre la que se piensa". Más tarde, el pensador inglés John Locke (1632-1704) certificó con pruebas este materialismo.

Esta escuela de filosofía materialista pasó de Inglaterra a Francia, para ser recogida y posteriormente desarrollada por René Descartes (1596-1650) y sus seguidores. Estos materialistas franceses no se limitaron a criticar la religión, sino que extendieron su crítica a todas las instituciones e ideas. Se enfrentaron con estas cosas en el nombre de la Razón y armaron" a la naciente burguesía en su batalla contra la monarquía. El nacimiento de la gran revolución burguesa de Francia de 1789-93 hizo de

la filosofía materialista su credo. A diferencia de la revolución inglesa de mediados del siglo XVII, la Revolución Francesa destruyó completamente el viejo orden feudal.

Como Engels puso de relieve más tarde:

Hoy sabemos que aquel Reino de la Razón no era nada más que el Reino de la Burguesía idealizado, que la justicia eterna encontró su realización en los tribunales de la burguesía, que la igualdad desembocó en la igualdad burguesa ante la ley, que como uno de los derechos del hombre más esenciales se proclamó la propiedad burguesa y que el Estado de la Razón, el contrato social roussoniano, tomó vida, y sólo pudo cobrarla, como república burguesa democrática. Los grandes pensadores del siglo XVIII, exactamente igual que todos sus predecesores, no pudieron rebasar los límites que les había puesto su propia época:

El defecto, a pesar de todo, de este materialismo desde Bacon en adelante, era su rígida y mecánica interpretación de la Naturaleza. No es accidental que la escuela materialista inglesa floreciese en el siglo XVIII, cuando los descubrimientos de Isaac Newton hicieron de la Mecánica la ciencia más avanzada e importante de su tiempo. En palabras de Engels, "la limitación específica de este materialismo radica en su falta de habilidad para comprender el universo como proceso como materia sufriendo un interrumpido desarrollo histórico".

La Revolución Francesa tuvo un efecto profundo en el mundo civilizado, al igual que luego lo tendría la Revolución Rusa de 1917. Efectivamente, revolucionó el pensamiento en todos los campos, político, filosófico, científico y artístico. El fermento de ideas que emergió de esta revolución democrática burguesa, aseguró avances en las ciencias naturales, la geología, la botánica, la química, así como en la economía política.

Fue en ese periodo cuando se hizo una crítica del punto de vista mecánico de estos materialistas. Un filósofo alemán, Emmanuel Kant (1724 -1804), fue el primero que rompió con la vieja mecánica, con su descubrimiento de que la Tierra y el sistema solar habían llegado a ser y que no habían existido eternamente lo mismo sucede con la geografía, la geología, las plantas y los animales.

Estas revolucionarias ideas de Kant fueron desarrolladas aún más por otro brillante pensador alemán, George Hegel (1770-1831). Hegel era un filósofo idealista, que pensaba que el mundo podía ser explicado como una manifestación o reflejo de una

"mente universal" o idea Hegel observaba el mundo, no como un miembro activo de la sociedad y de la historia humana, sino como un filósofo, observando los hechos desde fuera. Se situó en una postura por encima del mundo, interpretando la historia del pensamiento, el mundo como el mundo de las ideas, como un mundo ideal. Así, para Hegel, los problemas y las contradicciones no se plantean en términos reales, sino en términos de pensamiento, y por lo tanto sólo podían ser resueltos a través de la evolución del pensamiento mismo. En vez de que las contradicciones en la sociedad sean resueltas por la acción de los hombres, por la lucha de clases, la solución para Hegel se encontraba en la cabeza del filósofo, en la IDEA ABSOLUTA.

De todas maneras, Hegel, reconoció los errores y la cortedad del viejo punto de vista mecanicista. También reconoció la falta de adecuación de la lógica formal y sentó las bases para una concepción del mundo que podría explicar las contradicciones a través del cambio y el movimiento.

3.3.2.2.1 El materialismo empírico o espontáneo

El sentido común metafísico pretende por un lado eliminar la contradicción en el pensamiento y la revolución en la evolución y, por otro, probar que todas las ideas y fuerzas opuestas son mutuamente excluyentes. Pero encontramos, bajo un examen más concienzudo, que "los dos polos de una contraposición, como positivo y negativo, son tan inseparables el uno del otro como contrapuestos el uno al otro, y que a pesar de toda su contraposición se ínter penetran el uno al otro; también descubrimos que causa y efecto son representaciones que no tienen validez Como tales, sino en la aplicación a cada caso particular, y que se funden en cuanto contemplamos el caso particular en su conexión general con el todo del mundo, y se disuelven en la concepción de la alteración universal, en la cual las causas y los efectos cambian constantemente de lugar, y lo que ahora o aquí es efecto, allí o entonces es causa, y viceversa: (Engels, Anti-Dúring).

"La dialéctica es la ciencia de las concatenaciones, en contraste con la metafísica que trata los fenómenos separados. La dialéctica pretende descubrir las incontables transiciones, causas y efectos que actúan juntos en el universo. La primera tarea de un análisis dialéctico es, por tanto, resaltar la necesaria conexión objetiva de todos los aspectos, fuerzas, tendencias... de la esfera dada de un fenómeno:

3.3.2.2.2 El materialismo mecanicista

El punto de vista mecanicista. También reconoció la falta de adecuación de la lógica formal y sentó las bases para una concepción del mundo que podría explicar las contradicciones a través del cambio y el movimiento.

A pesar de que Hegel redescubrió y analizó las leyes del cambio y el movimiento, su idealismo ponía todas las cosas en su cabeza. Esta era la lucha y la crítica que le hacían los jóvenes hegelianos dirigidos por Ludwig Feuerbach (1804-1872), que intentó corregir esta postura y colocar la filosofía con los pies en el suelo. Pero incluso Feuerbach -"la mitad de abajo de él era materialista, la mitad de arriba idealista" (Engels)- no fue capaz totalmente de limpiar el hegelianismo de la concepción idealista. Este trabajo quedó para Marx y Engels, quienes fueron capaces de quitar al método dialéctico el carácter místico que hasta entonces tenía. Materialismo mecanicista de Hobbes, del materialismo de Haeckel &c., &c.

En todo caso, es común a todas las doctrinas llamadas «materialistas» el reconocer como la realidad los cuerpos materiales. En este sentido, la materia a la cual se refieren los materialistas es lo que puede llamarse «materia corporal» –y no simplemente la materia como distinta de la forma–. Es típico de casi todos los materialistas entender la materia a la vez como fundamento de toda realidad y como causa de toda transformación. La materia no es entonces sólo «lo informe» o «indeterminado», sino también «lo formado» y «determinado». El concepto de materia incluye el concepto de todas las posibles formas y propiedades de la materia, hasta el punto de que el reconocimiento de la materia como la única «substancia» no elimina, sino que con frecuencia presupone, la adscripción a lo material de las notas de fuerza y energía.

Hay diversas clases de materialismo: (1) Materialismo epistemológico, según el cual los enunciados que se formulan con valor pretendidamente cognoscitivo tienen que ser enunciados sobre cuerpos materiales. (2) Materialismo metafísico, en el cual se afirma que la única realidad existente es la realidad material. (3) Materialismo monista, según el cual hay un solo tipo de realidad –la realidad material– al cual se [2145] reducen todos los otros tipos, o supuestos tales. (4) Materialismo hilozoísta, en el cual se sostiene que la materia está animada. (5) Materialismo mecanicista, para el cual el modelo de realidad material es un modelo mecánico. (6) Materialismo dialéctico. (7)

Materialismo histórico. Nos hemos referido a diversos aspectos de estas clases de materialismo en varios artículos –por ejemplo, Hiloísmo, Monismo, Mecanicismo, Materialismo Dialéctico, Materialismo Histórico–. Algunos de los citados tipos de materialismo pueden combinarse; así, por ejemplo, el materialismo monista suele ser mecanicista. En el curso de la historia se han manifestado muy diversas corrientes materialistas. El materialismo clásico, atomista y (en principio al menos) mecanicista fue defendido por Demócrito y los atomistas y elaborado por Epicuro y Lucrecio. Se ha debatido hasta qué punto algunos de los presocráticos –como Tales o Empédocles– fueron o no materialistas y si su materialismo fue un hiloísmo. Corrientes materialistas o, mejor dicho, «corporalistas» discurrieron durante la Edad Media, sea entre filósofos de tendencia atomista, sea entre autores que, como Tertuliano, propendían a entender «corpóreamente» el alma, pero cabe dudar que se puedan calificar de materialistas o en el sentido clásico democriteano o en alguno de los sentidos modernos. En la época moderna una forma de materialismo fue defendida por Gassendi con el atomismo. La concepción de la realidad como conjuntos de cuerpos – naturales o sociales– en Hobbes es de carácter materialista y, además, mecanicista. El materialismo se desarrolló como doctrina a la vez metafísica y ética en el siglo XVIII, especialmente con autores como La Mettrie y Holbach. Otros autores fueron asimismo materialistas en esta época, pero los dos mencionados se destacan por su materialismo consecuente.

En gran parte el materialismo se ha manifestado como la idea de que el alma, la mente, el espíritu, se reduce al cuerpo y a fenómenos corporales. Esto explica el llamado «materialismo médico», es decir, el hecho de que tanto en la Edad Antigua como en la Moderna haya habido «médicos-filósofos» inclinados hacia el materialismo. El materialismo de La Mettrie y de Holbach estaba fundado en gran parte en la concepción material de la mente. Dentro de esta línea de pensamiento se halla asimismo Cabanis, pero éste no elaboró, como La Mettrie y Holbach, una concepción materialista del mundo.

3.3.2.2.3 El materialismo dialéctico

Nada mejor para iniciar la actividad propagandística de las ideas del marxismo por parte de la Fundación de Estudios Socialistas Federico Engels, que este folleto sobre el Materialismo Dialéctico.

Si por algo se distinguió Engels es por su enorme contribución a la elaboración y el desarrollo de las leyes y los conceptos del Materialismo Dialéctico.

Nosotros no entendemos en absoluto la teoría desvinculada de la práctica. Todo lo contrario: Pensamos que la teoría es fundamentalmente una guía para la acción.

El primer deber de un revolucionario que aspira a transformarse en un marxista consciente, es decir, en una persona capaz de analizar independientemente los procesos sociales y extraer conclusiones prácticas políticas y organizativas, es comprender en profundidad las leyes y los conceptos del materialismo dialéctico. Es la base fundamental del método marxista de análisis. Su aplicación al análisis de la historia y de la economía ha proporcionado las otras dos partes integrantes del marxismo: El materialismo histórico y la economía política.

Estamos convencidas que este trabajo ayudará a cualquier revolucionario a utilizar el método dialéctico como instrumento indispensable para analizar los procesos sociales, en particular a quienes debido a sus estudios están totalmente imbuidos de la lógica y la metafísica. Como explica Engels, la lógica formal es suficiente para andar por casa, pero totalmente insuficiente si queremos analizar los complejos procesos que tienen lugar en la economía o la lucha de clases.

Trotsky insistía en que para un revolucionario el entrenamiento dialéctico de la mente es tan necesario como ejercitar los dedos para un pianista.

Una de las contradicciones más evidentes que es necesario superar consiste en lo ilimitado de la naturaleza y la historia y, por otro lado, las limitaciones del conocimiento que de las mismas tenemos. Esta contradicción sólo podrá resolverse haciendo progresos de generación en generación.

Pero que duda cabe que la superación del capitalismo decrepito y la instauración de un régimen socialista que posibilite un desarrollo mucho mayor de la ciencia, la cultura, la educación... haría avanzar a la humanidad mucho más rápidamente. Porque una cosa está clara: sí es posible conocer las leyes que rigen la naturaleza y la sociedad, conocer el mundo.

Como decía Engels, "la necesidad sólo es ciega mientras no se la comprende. La libertad no es otra cosa que el conocimiento de la necesidad".

Es evidente, por tanto, que sólo en una sociedad socialista, en sus más altas cotas de desarrollo, se puede lograr la auténtica libertad humana.

Estamos seguros de que este folleto contribuirá a templar las fuerzas de los sectores más avanzados de la clase trabajadora y la juventud, auténticas puntas de lanza para avanzar en el proceso de la transformación socialista de la sociedad.

3.3.2.3 Los fundamentos sociológicos

Es encargada de darle unidad a la reestructuración social y cultural que se vive, ya que en su reorganización, el capitalismo de final de siglo encuentra como en ella la clave para su reproducción. Los procesos gestados de conocimiento son los que devuelven la centralidad, a través de nuevos procesos como:

El aprender a aprender, que desplaza la instrucción

El conocer cómo se conoce, que desplaza el conocimiento enciclopédico,

Y el cambiar en medio del cambio, que genera lo que pudiéramos llamar una adaptabilidad mental a la forma de ser de la época.

El proceso ha sido largo. Desde el intento de abandono de la escuela y su superación por intermedio de la inteligencia artificial, aspecto que se logró en gran medida en el espacio de producción, hasta encontrar desde el proceso productivo que era central el tipo de interacción. En ese sentido su racionalidad busca la maximización de esa interacción, pero al desplazarse sobre los otros espacios estructurales, busca producir una unidad de práctica social a través de la integración de la sociedad en una reforma profunda de ella, en donde las competencias señaladas en el punto anterior colocan de cara a las nuevas realidades surgidas en lo virtual.

Por eso la institución escolar establece unas relaciones sociales que fijan la unidad de lo local con lo global mediante un nuevo mecanismo de poder establecido en la capacidad de negociar en la multiplicidad de los lenguajes: a través de la función de articulación y de capacidad de mediar entre las distintas unidades de práctica social (sexos y generaciones, clases, individuos, naciones). De ahí resulta que la escuela produce su sentido en la capacidad que tiene de llevar a ella los diferentes problemas de la sociedad y ser capaz de producir ciertas "terapias" sobre ellas. Es el caso de la curriculización que hemos tenido de la sexualidad, de la democracia, de los derechos humanos, de las escuelas de padres, como intentos articuladores todavía embrionarios de un sentido que se produce en otro lugar.

Por eso, cuando se plantea el problema de la democracia en la escuela, allí se plantean todos los conflictos que hoy se dan en la sociedad:

- Individuo-nación
- Libertad individual
- Deberes y derechos sociales
- Ciudadano privado-ciudadano social
- Sociedad compleja – Gobierno Unitario.
- Ciudadano nacional-ciudadano del mundo

La escuela en un mundo donde se ha perdido la autonomía personal individual, se vive una interpretación fragmentada del mundo, aparece el poder de los medios de comunicación masiva, cumple un papel de reformulación de la ciudadanía en función de una identidad cultural globalizada, formando ciudadanos del mundo pero hijos de la aldea.

En este fin de siglo hay una pérdida de la ciudadanía social, y se produce una transición hacia la ciudadanía de derechos individuales, fruto de la crisis del Estado de Bienestar y el regreso del mercado, revalorizando nuevamente al individuo sobre la ciudadanía, construyendo los nuevos ciudadanos consumidores que intentan resolver sus necesidades en el consumo de masas y en la sociedad del espectáculo y con ello revalidan lo social y lo político del ideario liberal.

Desarrollo de las organizaciones. Los tópicos a tratar, aunque pareciera son temas aislados están estrechamente interrelacionados para el desenvolvimiento de las empresas en la actualidad. Estos son la comunicación, el sistema social, la evolución de la gestión y la estructura organizacional.

La comunicación es la facultad que tiene el ser vivo de transmitir a otros, informaciones, sentimientos y vivencias. Además, entendiendo que la palabra comunicación tiene múltiples sentidos que nos ayudan a comprender, la hemos enfocado a los procesos de la organización, consistiendo en intercambios de información con el objetivo de cambiar el comportamiento del público interno de la misma y así canalizar el recurso humano en pro de una verdadera lealtad y compromiso que permitan el desarrollo y el buen desempeño.

Presentamos, también, una perspectiva histórica, concisa e ilustrativa, de la evolución de la gestión. Los colaboradores, enfoques y prácticas del pasado que aportan ideas, enseñanzas y técnicas a los gestores que en la actualidad se están esforzando por mejorar la calidad y competitividad. Es interesante observar como los colaboradores

proviene de todo el mundo, ya que como sabemos está inspirada por la idea de la globalidad.

Por último exponemos el significado de la estructura, en general, que es el conjunto de elementos que están relacionados y forman un todo. Dentro de la administración, ésta no difiere mucho de lo antes expuesto. En ella, los componentes de la organización, ya sean departamentos, divisiones o comités, están diseñados para que estén interrelacionados, llevando a las organizaciones al logro de sus metas.

3.3.2.3.1 Corriente funcionalista

La corriente funcionalista se desarrolló en torno a importantes historiadores alemanes como Martin Broszat. Los trabajos de Martin Broszat, de Hans Mommsen y de muchos otros ponen en cuestión la idea de que la evolución del Tercer Reich fuera el resultado de la aplicación de un plan preestablecido, enunciado en el *Mein Kampf* y minuciosamente preparado durante el "periodo de lucha" previo a la toma del poder, en 1.933. Rechazan el hecho de que tal programa hubiera podido imponerse sin zaherir a todos los componentes de la sociedad alemana y más aún al resto de la sociedad internacional. Critican el postulado de base de este análisis, llamado intencionalista, que sostiene que Hitler fue el factor determinante del sistema criminal puesto en funcionamiento por los nazis, y que la violencia extrema y una posición omnipotente le permitieran concretar su visión racista del mundo. Frente a esta perspectiva, los funcionalistas retomaron y desarrollaron una idea sugerida en 1.942 por el sociólogo exiliado Fraz Neumann.

Lejos de conformar un bloque, el régimen nazi estaba sometido a fuerzas centrífugas que constituían apartados en los que la interacción definía su especificidad: el aparato del partido propiamente dicho, sus múltiples organizaciones satélites (profesionales, culturales, juveniles...), el ejército, las fuerzas económicas, en las que se juntan aparatos totalitarios que escapan al control tanto del partido como del Estado. Dos hechos esenciales se deducen de esta interpretación. Por una parte, el sistema nazi se construyó sobre la dinámica de un movimiento discontinuo. La etapa final – la radicalización asesina –, no puede erigirse en el punto de arranque de todo análisis, en una especie de aproximación teleológica, porque el Tercer Reich estuvo sujeto a una temporalidad propia, es el producto de una historia que se trata precisamente de analizar. Lejos de ser un sistema rígido y cerrado, el estado hitleriano fue un sistema

relativamente abierto, a veces anárquico, en evolución permanente y del que uno de sus resortes fue la existencia de fuertes rivalidades entre las diversas fuentes de poder, eso que Broszat denomina la "policracia nazi".

Por otra parte, en este sistema, la función de Hitler, que está lejos de ser el dictador todopoderoso tantas veces descrito, era la de garantizar la cohesión del sistema. Su voluntad personal era un factor menos determinante que el "mito del Führer", elaborado por una propaganda eficaz y omnipresente. Este mito o esta mística tenía como objetivo movilizar las energías, integrar a los diferentes estratos sociales (por el terror, la persuasión o la exclusión) y legitimar un régimen cuyos mecanismos internos escapaban en parte a sus dirigentes.

Esta corriente se ha mostrado especialmente fecunda para estudiar la génesis de la solución final,²⁷ los procesos de decisión y los complejos resortes de su aplicación. Sobre este punto en concreto, los historiadores de la corriente funcionalista han reevaluado a la baja el peso personal de Hitler en beneficio de otras instancias de decisión centrales o locales, y han insistido sobretodo en la importancia decisiva de las circunstancias políticas y militares de 1.940-1.941. Una vez efectuada la deportación y la concentración a gran escala de las poblaciones judías del este, y en particular de los judíos polacos, los responsables nazis, especialmente los de la Polonia ocupada, se encontraron ante una situación material inadministrable que la invasión de la URSS, en junio de 1.941, y el avance de las tropas alemanas en el frente oriental volvieron aún más crítica. La decisión de exterminar en masa a los judíos, que se produce según ellos en el otoño de 1.941, sería el resultado de una conjunción de factores: el fanatismo ideológico extremo (la condición necesaria), las divergencias de los aparatos burocráticos, las pujanzas radicales resultantes y la anarquía de una situación que los nazis no controlaban, a pesar de que ellos mismos la habían creado.

3.3.2.3.2 Corriente estructural funcionalista

Dicha reorientación práctica asigna al Estado la capacidad organizativa del conglomerado social; criterio que se explica y consolida mediante la corriente estructural-funcionalista.

Los representantes de la corriente estructural-funcionalista que mayor trascendencia tuvieron en el tema que nos ocupa fueron: DURKHEIN, PARSONS y

²⁷ TEORÍA Y DISEÑO MACRO CURRICULAR.- Juan Aguínsaca Minga M.Sc.

MERTON. Todos los cuales de una u otra forma coinciden en reconocerle a la organización estatal una alta cuota de representatividad en el Control Social de la conducta desviada. El sociólogo francés EMILE DURKHEIM se destaca en el ámbito del estudio delictivo por su tesis sobre la normalidad de la criminalidad y el importante rol que juega esta última en el mantenimiento de la cohesión y la solidaridad social; llegando a afirmar que el delito representa un "factor de salud pública" por cuanto garantiza la movilidad y alternancia de la generalidad de las normas sociales, incluidas las que promulga el Estado a través del Derecho. Uno de los principales méritos científicos de este autor radica en la aportación del concepto de "anomia", entendido como la ausencia o carencia de efectividad de las normas sociales de todo tipo, aspecto que a su modo de ver, genera una especial desorganización colectiva por la pérdida de la capacidad reguladora del control social normativo.

Idéntica tónica funcionalista caracteriza la obra de TALCOTT PARSONS, autor que siguiendo la línea de DURKHEIM reconoce en este último la profundidad del tratamiento respecto a la naturaleza del Control Social y a la significación de la conformidad moral. PARSONS enfoca el concepto de desde la óptica psico-sociológica, estableciendo una relación congruente entre la desviación y la carencia de control. Su principal trascendencia científica estriba en el profundo reconocimiento del Derecho como manifestación del Control Social, destinado como toda variante controladora a garantizar el orden social; cuestión con la que discrepa de la pretendida dicotomía o alejamiento entre la función de control y la gestión estatal sostenida originariamente por los miembros de la Escuela de Chicago.

BERGALLI, reconocido estudioso de la evolución histórica en el uso del término Control Social, otorga relevancia en este sentido a los aportes realizados por otro representante de la corriente estructural-funcionalista, ROBERT MERTON, discípulo de PARSONS y continuador del concepto de anomia aportado por DURKHEIM. Las principales ideas teóricas de MERTON se derivan del estudio de la sociedad norteamericana, a la que califica como una sociedad anómica. El objetivo central de su obra se asienta en demostrar que algunas estructuras sociales son claramente criminógenas al propiciar que las personas se decidan por el comportamiento desviado. Este autor "supo elaborar un concepto sofisticado de control

social que combinase su manifestación interna o individual con la institucional o social".

Resumiendo críticamente la corriente funcionalista nos adscribimos a las posiciones de PAVARINI, cuando expresa que si bien los funcionalistas anómicos explican la conducta desviada desde la contradicción entre valores culturales y valores instrumentales, sin embargo, no clarifican cuales son las razones esenciales que producen esta dicotomía. "En este sentido se ha hablado correctamente de la teoría de la anomia como de una teoría de alcance medio, como de un modelo teórico suficiente para dar fundamento sólo a algunas investigaciones empíricas limitadas y de un cierto tipo; las que contemplan la criminalidad contra la propiedad por parte de las clases subalternas en una sociedad como la estadounidense". Otras posiciones críticas fueron asumidas por los principales teóricos del control, quienes cuestionaron las posibilidades de confirmación empírica del enfoque estructural funcionalista.

Extendiendo la valoración a la categoría central de nuestro debate, destacamos las posiciones de BERGALLI, quién al someter a una radiografía crítica el uso del término Control Social expresa que el origen sociológico del concepto no tuvo contenidos revolucionarios, solo naturaleza reformista concretada en una política de control enfocada apaliar o reducir los abusos sociales derivados del desarrollo del capitalismo industrial. Siendo así, el Control Social contribuyó en sus inicios a operaciones sociales cosméticas que hicieron soportable los fenómenos estructurales y residuales (léase explotación la corriente estructural-funcionalista en la etiología y evolución del concepto de Control Social. Precisamente como continuación de tal valoración mencionaremos otro de los núcleos teóricos que, dentro de la Sociología Criminal, ofrece determinada importancia para la temática en estudio; nos referimos a las Teorías del Proceso Social.

Las Teorías del Proceso Social surgen como reacción científica frente a las limitaciones del enfoque estructural-funcionalista, el cual demuestra un déficit explicativo ante la inobjetable criminalidad de las clases medias y altas; ya no resulta sostenible la reiterada afirmación estructuralista de que el crimen es solo un comportamiento de las clases bajas. Se traslada el análisis del funcionamiento de las estructuras macro sociales propio del estructural-funcionalismo a la valoración de los efectos psicosociales de los procesos interactivos individuales. Desde esta última visión

analítica se afirma que potencialmente cualquier persona puede ser comisora de delitos, como resultado de estados socio-psicológicos derivados de alteraciones negativas en la saludable interacción en el seno de sus grupos de pertenencia más cercanos.

Entre las Teorías del Proceso Social no existe uniformidad explicativa en lo que respecta a la etiología delictiva. GARCÍA-PABLOS DE MOLINA reconoce la existencia de tres vertientes doctrinales en este grupo de teorías:

Las Teorías del Aprendizaje Social.

Las Teorías del Control Social, y

Las Teorías de la reacción Social o "Labelling Approach".

De momento solo explicaremos de forma muy general las teorías del aprendizaje social, prestándole posteriormente especial atención a las Teorías del Control Social y de la Reacción Social.

Las Teorías del Aprendizaje Social sostienen que la comisión de los delitos es una conducta aprendida a partir de la interacción social en el contexto de grupos pequeños; todo ello realizado mediante un proceso socializador en el que se transmiten los elementos culturales propios de sectores criminales; "este aprendizaje incluye tanto las técnicas del crimen como la específica canalización de motivos, impulsos, racionalizaciones y actitudes".

3.3.2.3.3 Corriente reproductorista

Es considerada como la corriente que impregna todos los aspectos de la vida de los ciudadanos.²⁸

Pedro García dice que esto es cierto y se observa en que ahora los padres exigen que se les dé a elegir la posibilidad de escuela pública y privada, es un elemento más del consumo esa capacidad de elección, en una sociedad en la que ya casi todo es mercado. Y es por eso que lo Público tiene ya un valor asistencial (Javier Merchán) Las clases hoy son, cada vez más, una suma de individuos y esto se debe en gran medida en el currículo que impone el estado, que hace preciso el trabajo individualizado y competitivo. No podemos dejar de relacionar lo Macro con lo micro, nuestras clases responden a un plan trazado desde arriba.

A los efectos del REPRODUCCIONISTA aparece por la inconsistencia controladora de los grupos primarios que no han conseguido, que sus miembros,

²⁸ FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS.- Durkheim, Emilio.- Educación y Sociología.- Barcelona.

internalicen las reglas y roles necesarios; lo cual significa que el control social no ha derivado convenientemente en control personal interno; entendido este último como la trascendencia funcional efectiva a la esfera volitiva, de los valores y normas socialmente prevalentes. Para REISS, sustentador de esta tesis, la criminalidad aparece como derivación de la disfuncionalidad de controles sociales ineficientes y la consecuente debilidad del control personal o interior.

Vicente Pérez añade a esto que el constructivismo ayuda a esta individualidad.

3.3.2.3.4 Corriente crítica o teórica de la reproducción

La primera crítica del uso de la racionalidad instrumental, a pesar de sus limitaciones, como criterio para todas las formas de conocimiento. La racionalidad instrumental rechaza categóricamente que los valores pueden determinarse racionalmente, aunque ella misma se basa en la presuposición de valores de efectividad y eficiencia. El segundo argumento se concentra en la universalidad real de las relaciones similares a leyes reportadas. Habermas hace la distinción entre relaciones de causa efecto invariables que siempre serán verdaderas en todas las situaciones, y las relaciones causa efecto que existen debido a los factores y condiciones sociales que pueden cambiar

Es así como en este paradigma la acción social consiste en: la realización de enunciados que se justifican desde el punto de vista objetivo, la actuación eficiente y el aprendizaje de los errores pasados. El razonamiento instrumental, que niega que los valores puedan analizarse racionalmente dentro de su marco racional., no puede identificar qué valores deben o no, perseguirse. Fisher (1980), argumenta que el mejor curso de acción no es el curso más eficiente y efectivo para alcanzar los fines deseados. El mejor curso de acción es el que está respaldado por las mejores razones. Esto es particularmente cierto en la educación. Las decisiones en educación son implementos instrumentales; se realizan en medio de antecedentes de intereses políticos, profesionales y públicos, donde podría no permitirse el curso de la acción más eficiente. De esta manera, el ajuste de prácticas investigativas a tales reglas impide que aquellas rebasen la capacidad de controlar y medir de acuerdo a los procedimientos e instrumentos metodológicos que están al alcance del investigador. Los criterios de científicidad y su expresión en la exigencia de manipulabilidad de los "objetos" dan

lugar a la necesidad de adecuarlos a los requerimientos del método, más estrictamente, a los requerimientos tecno-metodológicos con los que aquel suele identificarse.

Para Castell (1981), la perspectiva empirista tradicional dentro de la cual la teoría resulta de una interpretación a partir del análisis de datos coleccionados sin un bagaje intelectual, está fundada en la afirmación de la neutralidad de los datos, sobre su existencia objetiva y no pidiendo más que un proceso de puesta en relación a fin de organizar la materia prima de esta realidad social directamente captada. Es normal que siendo la "teoría" el resultado de una secuencia técnica que va de los datos al análisis lógico o estadístico, pueda estar fuera del proceso mismo y que la diversidad del cuadro teórico no implique variaciones sustanciales de los procedimientos de investigación. Ahora bien, es esta neutralidad teórica de los datos la que es enteramente puesta en juicio a medida que se profundiza en la investigación metodológica.

3.3.2.4 Los fundamentos psicopedagógicos

Dominio de todo lo relacionado con la planificación, organización, ejecución y control de las acciones psicopedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende.

Sobre la base de lo planteado cabe subrayar que, en y desde la epistemología empírico - analítica, lo que se enuncia como objeto de investigación, supuestamente "extraído de la realidad", es ya, de por sí, un método delimitado, "recortado", configurado a la medida de los requerimientos de cientificidad aceptados sin discusión. Los objetos enunciados incorporan su entendimiento tal y como tienen que ser: objetos con arreglo a dichos requerimientos y a los procedimientos técnico - metodológicos correspondientes. Los objetos de investigación son susceptibles de ser tratados científicamente sí y sólo sí admiten su adecuación a los cánones empírico-naturalistas de cientificidad: la observación controlada, el cotejo controlado de hipótesis a los efectos de su verificación empírica; cánones que aparecen y se asumen como supuestos sin discusión, pero que fundan la configuración de los objetos en tanto objetos que permiten un "tratamiento científico"; es decir, que sean controlables, medibles. Es así como delimitados y/o configurados, los objetos de investigación disuelven todo vínculo con su construcción teórica y metódica, pues tal delimitación y configuración suelen darse como operaciones que nada tienen que ver con dicha construcción, lo cual tiene dos consecuencias fundamentales: (a) convertir estas operaciones en aplicación

experimental de hipótesis o teorías aceptadas como científicas, sin discusión; (b) soslayar todo campo problemático de investigación que no responda a la condición de ser "científicamente tratable", en los términos que ya hemos referido.

Es con relación al modo metodologista de delimitar/configurar los problemas de investigación donde cabe situar el carácter factualista/objetivista y atomista de las tendencias teóricas e investigativas en las que se despliega el paradigma empírico - analítico que las funda. El carácter factualista/ objetivista se estructura como efectucción del supuesto según el cual "la" ciencia se ocupa de particulares dados en tanto que observables; dados, bien en el momento de las observaciones fácticas o experimentales, bien en el momento del control/verificación de hipótesis y teorías. En este supuesto arraiga el entendimiento del discurso científico-social como discurso que, referido a lo que es en cuanto observables, ha sido empíricamente contrastado y comprobado, o es empíricamente contrastable y comprobable. Y, con ello, la consideración de dicho discurso como opuesto al discurso valorativo; oposición en la que se sitúa la exigencia de excluir todo valor y todo juicio de valor.

Al factualismo/objetivismo responde, también, el predominio de procedimientos analíticos, consustancial al propósito que le es asignado a la investigación social: el logro de conocimientos relativos a conexiones causales de orden funcional. Tal privilegio comporta la anulación de la síntesis como reconstrucción teórica de la complejidad constitutiva de los fenómenos sociales y, con ello, la restricción de la actividad investigativa al estudio de "variables" y al establecimiento de relaciones de causalidad funcional entre ellas; variables que se definen sin vínculo alguno con categorías de análisis y que ocupan el lugar de estas en el estudio de lo real social. De tal manera, el análisis deviene atomismo, propio de una concepción para la cual los objetos de investigación no son sólo objetos dados sino, más estrictamente, dados atomísticamente, objetos en sí, total y absolutamente descontextualizados respecto de las redes de relaciones sociales y a la generación de un conocimiento globalizante de la situación problemática planteada

En los límites de tal concepción, finaliza la autora, está presente en enfoques teóricos y en prácticas investigativas, los hechos observables como "hechos en si" constituyen la realidad básica y última de lo existente y de su conocimiento; de allí que sean estos límites los que, de manera simultánea, determinen el no lugar para las

categorías de análisis indisociables de la construcción teórica dirigida a la evidenciación de la red de determinaciones sociales que estructuran ámbitos particulares de lo real social.

3.3.2.4.1 El conductivismo

Corriente de la psicología que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta. El enfoque conductista en psicología tiene sus raíces en el asociacionismo de los filósofos ingleses, así como en la escuela de psicología estadounidense conocida como funcionalismo y en la teoría darwiniana de la evolución, ya que ambas corrientes hacían hincapié en una concepción del individuo como un organismo que se adapta al medio (o ambiente).

La influencia inicial del conductismo en la psicología fue minimizar el estudio introspectivo de los procesos mentales, las emociones y los sentimientos, sustituyéndolo por el estudio objetivo de los comportamientos de los individuos en relación con el medio, mediante métodos experimentales. Este nuevo enfoque sugería un modo de relacionar las investigaciones animales y humanas y de reconciliar la psicología con las demás ciencias naturales, como la física, la química o la biología.

El conductismo actual ha influido en la psicología de tres maneras: ha reemplazado la concepción mecánica de la relación estímulo-respuesta por otra más funcional que hace hincapié en el significado de las condiciones estimulares para el individuo; ha introducido el empleo del método experimental para el estudio de los casos individuales, y ha demostrado que los conceptos y los principios conductistas son útiles para ayudar a resolver problemas prácticos en diversas áreas de la psicología aplicada.

3.3.2.4.2 El cognitivismo

El paradigma cognoscitivista sustenta al aprendizaje como un proceso en el cual se sucede la modificación de significados de manera interna, producido intencionalmente por el individuo como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo. Dicha perspectiva surge a finales de los sesentas como una transición entre el paradigma conductista y las actuales teorías psicopedagógicas.

"Al cognoscitivismo le interesa la representación mental y por ello las categorías o dimensiones de lo cognitivo: la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento y para explicarlo puede, y de hecho acude a múltiples enfoques, uno de ellos el de procesamiento de la información; y cómo las representaciones mentales guían los actos (internos o externos) de sujeto con el medio, pero también cómo se generan (construyen) dichas representaciones en el sujeto que conoce." (Ferreiro, 1996).

El Cognoscitivismo es, de manera simplificada, el proceso independiente de decodificación de significados que conduzcan a la adquisición de conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permitan la libertad de pensamiento, la investigación y el aprendizaje continua en cada individuo, lo cual da un valor real a cualquier cosa que se desee aprender. De aquí entonces se desprende el paradigma del Constructivismo, "un marco global de referencia para el crecimiento y desarrollo personal." (Ferreiro, 1996).

3.3.2.4.3 El constructivismo

El constructivismo es una corriente posmoderna, personalizada en Bateson, Gergen, Watzlawick, Maturana, White y otros.

Uno de sus presupuestos básicos es que cuanto sabemos y creemos es fruto del lenguaje con que comprendemos y transmitimos nuestras percepciones y que, sobre una misma realidad, pueden darse diferentes puntos de vista, todos ellos igualmente válidos. Al hablar, vamos creando la realidad junto con nuestros interlocutores. Así es como, sobre la base de nuestra biografía, creamos y modificamos nuestra identidad, que retocamos permanentemente en virtud del contexto, de las circunstancias de nuestra interacción y de las características y expectativas de nuestro interlocutor.

Los americanos cuentan que un día se reunieron tres árbitros de béisbol y empezaron a hablar sobre su trabajo. Uno de ellos decía: "Hay jugadas de éxito y jugadas fallidas, y yo determino lo que es cada cual ". Otro decía: " Hay, efectivamente, jugadas de triunfo y de fracaso, y yo sanciono lo que veo que son". Mientras el tercero apuntó: "No existen jugadas de éxito o fracaso, en tanto que yo no las haya sancionado como tales". Evidentemente, el primero que habló pretendía ser objetivo, creía que hay una realidad independiente de su proceso psicológico perceptivo y anterior al mismo. Los otros dos eran constructivistas, el segundo más radical que el primero.

Un antecedente filosófico del constructivismo puede enraizarse en Kant, cuyas ideas a priori, juicios sintéticos a priori, analítica y dialéctica trascendentales reflejan el carácter sistematizador y unificador del espíritu humano.

El constructivismo posmoderno considera que el cerebro no es un mero recipiente donde se depositan las informaciones, sino una entidad que construye la experiencia y el conocimiento, los ordena y da forma. Este es un planteamiento netamente kantiano.

El constructivismo tiene dos vertientes:

La teórica, que pretende la integración de los múltiples enfoque teóricos, que aspiran a explicar qué es el hombre en su conjunto, la universalidad del ser humano.

La personalista, relativa a cada persona concreta, que sólo pretende una versión específica, individualizada de quién y cómo es cada quien, en su caso particular, único e irrepetible.

Según Bruner, hay dos formas de conocer la realidad:

Paradigmática: Su objetivo es la verdad consensuada por la comunidad científica, que trabaja con sus métodos tradicionales.

Narrativa: Sólo pretende la credibilidad; es el mundo de las historias y de las intenciones que transforman el tiempo.

3.3.2.4.4 El desarrollo de competencias para el desempeño profesional

Son muchos los conceptos y definiciones que sobre competencia existen, desde la primera mitad del siglo pasado es amplia la literatura sobre estos temas. La Psicología General de enfoque dialéctico, cuenta con una sólida teoría, sobre el desarrollo de las capacidades humanas y su naturaleza social. De manera general, a la hora de definir qué son las competencias existen aspectos que se repiten en la literatura especializada que ratifican su esencia. Estos aspectos son:

- Los sistemas de conocimientos.
- Sistemas de hábitos y habilidades.
- Actitudes.
- Expectativas.
- Relación con la actividad.
- Solución de problemas.
- Toma de decisiones.

En el análisis de la Psicología General, el concepto competencia contiene desde el punto de vista teórico lo relacionado con la formación y desarrollo de capacidades humanas, al entenderlas como particularidades psicológicas individuales de la personalidad, que son condiciones para realizar con éxito una actividad dada y revelan las diferencias en el dominio de los conocimientos, habilidades y hábitos necesarios para ello; es decir que el ser humano tiene la potencialidad de combinar características psicológicas de su personalidad, como condición necesaria y suficiente para el logro de altos resultados profesionales. La valoración de estos postulados conllevó la precisión de las siguientes ideas:

Las competencias poseen un fuerte fundamento teórico-psicológico, a partir del enfoque sistémico de la categoría personalidad, que implica su concepción integral, es decir que su desarrollo tiene lugar en la interacción de los procesos cognitivos y afectivos, lo que significa que toda adquisición psicológica es un proceso que involucra la motivación, y la adquisición de competencias no es ajena a este fundamento.

El desarrollo de las competencias como posibilidad de la personalidad para solucionar los problemas que se presenten en la actividad se corresponde con el referente metodológico constructivista, asumido en este trabajo, y niega dialécticamente las posiciones conductivistas y funcionalistas al considerar los procesos motivacionales íntimamente vinculados a los cognitivos en la formación y desarrollo de las competencias.²⁹

Las competencias se revelan sólo en la actividad y además sólo en aquella actividad que no puede realizarse exitosamente sin su presencia. Esta idea expresa con claridad la interacción de las competencias y el desempeño como expresión externa, concreta, del proceso de integración cognitivo-afectivo en la solución de problemas, al decir de Perrenoud, posibilita la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informaciones para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones.³⁰

Los autores del trabajo no se comprometen con una definición acabada de competencia, se ofrece entonces, un concepto operacional que sirva de instrumento para su formación y desarrollo. Por ello, se considera que las competencias constituyen:

²⁹ Villa, N. Y Pacheco, V; Articulación y Reorientación del Sistema de Educación Superior. Revista Iberoamericana de Educación.

³⁰ Ídem al 29.

La posibilidad real que tiene el ser humano de integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores para la solución exitosa de aquellas actividades vinculadas a las satisfacción de sus necesidades cognitivas y profesionales, demostradas en su desempeño, al tomar decisiones y solucionar las situaciones que se presenten en su esfera de trabajo.

Al considerar que el desarrollo de competencias es un proceso contextualizado, se está de acuerdo con V. P. Moretto, cuando plantea que "... todo había cambiado, la sociedad, el mercado de trabajo, las relaciones humanas... solo la educación continuaba la misma ¿Entonces estaba todo errado? No, el contexto social de épocas pasadas aceptaba esa formación. El problema es que ese contexto ya no existe. La sociedad tiene hoy otras prioridades y exigencias en que la acción es el elemento clave."

El análisis referido no es ajeno a la formación de los profesionales de la salud, portadores de niveles de competencia y desempeño que satisfagan la exigencia social de elevar los niveles de salud de la población. Por lo tanto, los profesores encargados de ese rol social necesitan de las competencias necesarias y suficientes para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizado por estrategias didácticas que tengan en cuenta, como nivel de análisis esencial, que la asimilación de los contenidos por parte del estudiante eleva su calidad cuando ocurre en actividades vinculadas a su futura práctica profesional y en el contexto de los problemas básicos y generales que deberán ser resueltos en su esfera de trabajo.

La realidad propicia como una necesidad del contexto actual profundizar en el tema de las competencias docentes para la formación de los recursos humanos de las distintas profesiones y específicamente en el caso de los recursos humanos en Salud.

Una gestión docente basada en la formación de competencias, tiene que asumir estrategias didácticas alejadas de los estilos de dirección de "caja negra", sustentados solo en los resultados, lo que responde a criterios metodológicos conductistas y desarrollar una dirección docente de "caja transparente", como expresión de un referente constructivista de carácter histórico-cultural, que profundice en el proceso, como criterio formativo esencial, y que destaque la importancia de la función orientadora del profesor con el enfoque de esencialidad de los contenidos que deben ser asimilados, lo que se constituye en un sólido instrumento para el estudiante en la solución de aquellas actividades docentes relacionadas con su futura actividad profesional, camino este, que

tiene que recorrer para formar y desarrollar competencias que le permitan un desempeño exitoso en su futura esfera de trabajo.

El enfoque argumentado anteriormente favorece el paradigma educacional actual de "aprende a aprender", y de "aprender haciendo" bajo la conducción del que enseña, que debe gerenciar los espacios necesarios para que los estudiantes desarrollen una actitud competente, y defienda sus puntos de vista de una forma productiva. Esta concepción educacional conlleva la necesidad de profesores caracterizados por competencias docentes que les faciliten una gestión formativa a la altura de la contemporaneidad.

El proceso de formación y desarrollo profesional en el área de la salud sustentada en la adquisición y consolidación de competencias abarca también la Educación Permanente y fortalece la necesaria continuidad entre el pregrado y el postgrado, concepción fundamental para un desempeño profesional exitoso. Las valoraciones realizadas, permiten la propuesta de un conjunto de competencias docentes para el desempeño profesoral acordes con el contexto y las exigencias actuales, las que a continuación se exponen.

3.3.2.4.4.1 Profesional competente

Es una configuración psicológica compleja construida individualmente por el sujeto en condiciones de interacción social, que integra en su estructura y funcionamiento formaciones psicológicas motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente.

3.3.3 Intencionalidad y direccionalidad de los programas de postgrado en docencia

Quienes tienen la responsabilidad de gestionar y ejecutar los programas de postgrado asumen compromisos cognitivos, organizacionales y sociales; estos últimos surgen a partir de la problemática que debe ser atendida por la institución sobre la base de su misión, visión y valores; siendo ésta la fuente que motiva la realización de los correspondientes *programas* que guiarán el accionar de los postgradistas, quienes han de recibir la adecuada *formación*, a través de su participación activa en alguna organización dedicada a la investigación; y, además, contar con el suficiente apoyo organizacional el cual ha de manifestarse de varios modos, a saber: la definición de

líneas de investigación, las cuales asignan prioridades y orientaciones generales para la actuación de los investigadores, el establecimiento de criterios justos y equitativos de *financiamiento*, y la formulación de *políticas* que constituyen un marco de referencia general para toda la actividad investigativa institucional; con todo ello, se espera que la institución cumpla con su misión de generar los *conocimientos* y *productos* que habrán de dar cuerpo a diferentes tipos de programas de postgrados.

3.3.3.1 Intencionalidad teórica del postgrado en docencia

En virtud de que la infraestructura del programa educativo fundamentalmente en equipos de aplicación topográfica, tecnologías de información y software especializado, ha sido una de las fortalezas más significativas para cumplir con la intencionalidad del programa educativo y la velocidad del cambio tecnológico en este campo es alto, se recomienda:

- Mantener el grado de actualización del equipo apoyados a través de los recursos y estrategias de convenios con organizaciones públicas y privadas.
- Incrementar la explotación de la infraestructura actual, trascendiendo el ámbito actual local, hacia el nacional y latinoamericano, enfatizando el intercambio académico con otros programas afines.

El Postgrado parte de reconocer que el componente comunicativo de la educación es uno de los ejes claves para llevar a cabo la renovación del proceso educativo, en el sentido de propiciar el desarrollo de competencias comunicativas que, por una parte, estén más acordes a las expectativas de niños, niñas y jóvenes con respecto a la apropiación y creación de saberes realmente conectados con las exigencias del mundo que viven en sus cotidianidades, y por otra, que estén orientadas a la formación de personas críticas y participativas social y políticamente.

En coherencia con lo anterior, tres son los objetivos generales del postgrado: 1) comprender las dinámicas culturales contemporáneas ahondando en las lógicas y percepciones emergentes, en los nuevos símbolos, lenguajes y sensibilidades y sus implicaciones en los procesos educativos formales y no formales; 2) desarrollar competencias comunicativas incorporando los nuevos lenguajes de tal manera que los procesos pedagógicos dentro y fuera de la escuela se vean enriquecidos por esta

dimensión; y, 3) crear y desarrollar proyectos de gestión en comunicación-educación con base en procesos investigativos.

Fundamentación teórica

Algunos de los presupuestos teóricos que sustentan el Postgrado, relacionados concretamente con el eje comunicación-educación, son los siguientes:

*Frente a una concepción reduccionista de la relación comunicación-educación, es necesario comenzar por definir la comunicación como el aspecto dinámico de la cultura, esto es, como matriz de la actividad humana, pues en cualquier situación de interrelación no es posible dejar de comunicarse. Teniendo en cuenta, además, que la educación es una **práctica** cultural, debe concluirse que es de por sí un acto comunicativo. Sin embargo, tratándose de una forma especial de interacción por la cual el sistema social pretende influir en el saber, la conducta y las formas de valoración de los individuos, la educación es también una modalidad especial de comunicación pues se da una intencionalidad perfectiva por la cual se busca que el educando se acerque a un tipo normativo aceptado por el entorno social.

*Dentro del examen de los procesos comunicativos de la educación deben considerarse, así mismo, algunos elementos que determinados por las características de la relación interpersonal, emergen desde fenómenos que están al margen de las intencionalidades subjetivas y de la propia conciencia de los participantes. Estos aspectos se han atribuido, parcialmente, a una premisa referida a la "economía" de las organizaciones, pero no desconoce la influencia de otros factores. Entre los más importantes se pueden mencionar los mecanismos de **transferencia, proyección e identificación** (Gregory Bateson).

*Aun cuando el análisis del hecho educativo no puede desconocer la figura del maestro y su propia intencionalidad comunicativa -sujeto pedagógico- tiene que reconocer la existencia de otras formas de mediación al margen del estricto contacto profesor-alumno. Estas tienen que ver, en primer lugar, con sistemas de producción del discurso -u órdenes de creación de significados- en donde se ejercen principios de control, elección y exclusión que conllevan a una total re-contextualización de "lo dicho" (discurso pedagógico); y, en segundo lugar y de manera más amplia, con procesos complejos de control del sujeto, de la experiencia o prácticas y del mismo discurso (dispositivo pedagógico). En este sentido, la transformación que se ejerce con

la enseñanza no se da simplemente en las formas o contenidos pedagógicos sino que tiene que ver con formas de producción y reproducción del poder (Mario Díaz).

*La práctica pedagógica en sus dimensiones instructiva (reproducción de las competencias y habilidades especializadas) y regulativa (reproducción del orden y las pautas normativas) está atravesada por un modelo comunicativo que debe ser entendido como un sistema de relaciones de poder. Este poder, en la medida en que se manifiesta y está contenido en discursos y pedagogías, permea las relaciones pedagógicas creándose un espacio de imposiciones y resistencias, de significaciones y resignificaciones. Un espacio estructurado y estructurante en el cual se regula, delimita, moldea, orienta y legitima el conocimiento, las pautas de conducta, los roles y se construyen competencias y habilidades especializadas. Todo ello bajo el marco, como ya se mencionó, de un universo simbólico que regula la comunicación y legitima normativa y cognoscitivamente la producción y reproducción de conocimiento. En resumen, la práctica pedagógica es un dispositivo de poder y control que produce y reproduce, estructura y reestructura los códigos culturales dominantes.

*A más de la determinación interpersonal, el proceso comunicativo adquiere progresiva significación en la medida en que se observe el contexto temporal y espacial en el cual se presenta la interacción. De este modo cualquiera que sea el mensaje emitido (lingüístico, corporal, gestual) su comprensión no surge meramente del contenido concreto que manifiesta sino, también, de la situación particular en que se encuentra, situación que a su vez adquiere sentido dentro de un contexto más amplio del cual hace parte. Todo ello implica reconocer que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se constituyen reglas que posibilitan la creación y comprensión de los mensajes. En tanto vayan surgiendo divergencias en los postulados que rigen la producción y la recepción de estos mensajes (distorsión del código) su sentido puede cambiar. Pero también, con el paso del tiempo, las diferencias de percepción de los mensajes y de las situaciones pueden determinar un cambio en el propio sistema de reglas. De lo cual se deduce que en la situación educativa -como en cualquier otra práctica social- debe darse otro tipo de aprendizaje diferente del que se refiere al del saber propiamente dicho: se trata del aprendizaje sobre las premisas mismas que rigen la relación comunicativa.

* En la medida en que en el marco de la postmodernidad se ha venido produciendo una alta semiotización de la vida cotidiana, lo pedagógico deja de ser un aspecto centrado en el ámbito de la escuela y se encuentra difuminado prácticamente en la totalidad de las acciones cotidianas del individuo. Lo instructivo y regulativo de la escuela se ve complementado, y muchas veces superado, por los discursos pedagógicos que provienen de otras instituciones (familia, iglesia, partidos políticos), de los medios masivos de comunicación, de las nuevas tecnologías de la información (multimedia, hipermedia) y de los microespacios donde se desarrollan diferentes tipos de socialidad (el parche, la esquina, la barra, el concierto, Internet, etc.). Esto hace que por una parte se refuercen las prácticas pedagógicas escolares, pero por otra se propicie la posibilidad subversiva de creación de contrasentidos y resistencias a los códigos culturales dominantes, que se complejicen la relaciones de poder en el seno de las relaciones pedagógicas escolares y que se configuren nuevos hábitos.

* Otra de las dimensiones de la relación comunicación-educación que debe ser tomada en cuenta, es la llamada educación para los medios. La comunicación social, esto es, el intensivo proceso de intercambio de sentidos entre individuos, entre grupos, entre instituciones diversas, entre ciudadanos y órganos públicos y privados, entre regiones a lo largo del país, etc.; este entramado heterogéneo, compuesto por múltiples prácticas sociales, políticas y culturales, que en gran medida le da forma y fundamento a la dinámica social, encuentra en los medios masivos de comunicación unas instituciones privilegiadas en su doble condición de piezas del engranaje tecnológico característico de la época contemporánea, y de dispositivos culturales que a través de sus amplias y complejas mediaciones cumplen una función cada vez más estratégica y determinante en la orientación de la vida colectiva en esta era.

3.3.3.2 Intencionalidad práctica

Los núcleos de reflexión conceptual que alimentan, a manera de insumo, el desarrollo de los módulos, seminarios y talleres programados en los programas de postgrado, están relacionados, obviamente, con los aspectos principales vinculados en la fundamentación anterior, así: *las dinámicas culturales contemporáneas*, pues es lo que permite entender los diversos cambios que se presentan a nivel de la institución escolar; *la comunicación en los procesos pedagógicos*, como ámbito central de la relación que se quiere estudiar; *la investigación en el campo específico de la comunicación* -

educación, que se constituye en el punto de partida de los avances teóricos que pudiera alcanzar el programa; *lo educativo de los procesos comunicacionales*, realidad a la cual tiende a desplazarse la formación de los individuos; y, *la gestión-acción para el desarrollo social*, ya que su clarificación permitirá orientar los proyectos de gestión que los estudiantes diseñarán como requisito de grado, dentro del propósito de contribuir a transformar la condición actual del sector educativo colombiano.

El currículo está concebido desde una perspectiva procesual y se encuentra conformado por tres momentos: el primero, de carácter exploratorio, se centra en un reconocimiento personal y del entorno con el fin de identificar problemáticas particulares; el segundo con énfasis teórico e investigativo pretende profundizar tanto en el conocimiento de los problemas definidos en el primero como en las metodologías y técnicas de investigación pertinentes al campo de la comunicación-educación; el tercero, con una orientación hacia la dimensión práctica, tiene por objeto la búsqueda de alternativas y la formulación de proyectos de gestión en dicho campo. De esta manera, aun cuando los tres aspectos (autoreconocimiento-reconocimiento/aproximación teórica / aplicación) están presentes a lo largo de todo el programa, en cada uno de los ciclos se releva uno de ellos, de acuerdo a la evolución personal, al desarrollo de la comprensión de la problemática del campo de la comunicación-educación y al despliegue de una actitud propositiva de cambio, resultado de un interés explícito del propio postgrado y de sus participantes.

La metodología propuesta integra tres tipos de trabajo académico: el seminario, orientado por los profesores adscritos y por los invitados nacionales e internacionales; el taller, en donde los estudiantes profundizan y reflexionan sobre los contenidos desarrollados en los seminarios, ejercitan su creatividad y elaboran propuestas en distintos niveles; y la plenaria, en la cual se busca la socialización de los trabajos, la confrontación entre pares, el intercambio de resultados y el enriquecimiento colectivo.

3.3.3.3. Intencionalidad implícita

La intencionalidad implícita en el curriculum se opera a través de la configuración: La intencionalidad no tiene un carácter prescriptivo sino orientativo, de tal forma que facilita al profesor la comprensión de su actuación.

Cuando hablamos de diseño curricular, hablamos de un proceso de toma de decisiones para la elaboración de un currículo previo a su desarrollo, en el cual se

configuran los distintos aspectos del proceso enseñanza - aprendizaje, en cualquier nivel educativo en el que éste se desarrolle.

Componentes del diseño curricular.

Se señalan los aspectos que conforman el diseño curricular, deteniendo la atención en uno de ellos, puesto que es de suma importancia e interés en la actividad pedagógica que desarrollan los docentes del departamento de postgrado.

El diseño curricular ajusta la práctica pedagógica a ciertos lineamientos teóricos, la orienta, la guía, sustentada en un marco teórico determinado. Todo diseño involucra, entonces, a todos quienes se encuentran relacionados con el proceso educativo, configurando así los objetivos generales y específicos.

Otro aspecto a considerar es la realización del diagnóstico inicial que permite evaluar las características y condiciones de los alumnos y de los medios disponibles. El tercer componente implica la selección de contenidos, su secuenciación didáctica y las decisiones acerca del cómo enseñarlos.

Otro aspecto de suma importancia es la utilización y administración de los diferentes recursos: el tiempo, tan valioso y escaso en educación; los recursos humanos y materiales.

Una vez organizados los contenidos y determinada la dimensión temporal, se especifican las estrategias o procedimientos a utilizar conjuntamente con los materiales. En la didáctica actual, se consideran tanto a las estrategias educativas como a los materiales de enseñanza como definitorios en la significación de los contenidos para los estudiantes.

El diseño curricular debe tener la flexibilidad de producir los cambios que se consideren pertinentes según la respuesta que el docente encuentra de parte del alumnado.

La Evaluación: Dentro del diseño curricular, consideraremos finalmente a la evaluación.

El concepto de evaluación se ha ido modificando a través del tiempo en la historia de la educación. En una etapa inicial la evaluación se refería al juicio emitido por especialistas sobre una determinada actividad o realidad, es decir "emitir juicios de valor", actividad sumamente subjetiva.

Una segunda concepción de evaluación la asimila a la idea de medición. Surgió fundamentalmente como consecuencia de las mediciones psicológicas durante las primeras décadas de este siglo, y según esta concepción, la evaluación consiste en elaborar instrumentos de medición, aplicarlos e interpretar los resultados. Una tercera etapa considera la evaluación como la comparación entre los resultados logrados y los objetivos propuestos. El valor de esta concepción (Ralph Tyler -1930) fue enfatizar la necesidad de formular objetivos, pero su desventaja fue la de relegar a la evaluación como última fase de la enseñanza.

En la actualidad se encuentran distintas definiciones de diferentes autores. De todos ellos cabe destacar la interpretación del concepto de evaluación como parte del proceso enseñanza - aprendizaje. El sistema de evaluación dejó de ser una instancia terminal para ser tenida en cuenta a lo largo de todo el proceso, tendiente a ser:

- **Formativa:** ya que tiene en sí misma un valor pedagógico y colabora en el proceso de aprendizaje, valorizando y estimulando al estudiante.

- **Continua:** ya que no se limita al momento del examen.

- **Integral:** en cuanto comprende e integra lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

- **Sistemática:** porque se realiza de acuerdo a un plan y a criterios preestablecidos.

- **Orientadora:** del alumno en su proceso de aprendizaje y del propio educador en lo que a su capacidad de enseñar se refiere.

De esta manera, se revaloriza hoy la importancia de decisiones relativas al cuándo evaluar y que hacen a ciertos aspectos más sustantivos. Se trata de tres momentos o etapas del proceso evaluatorio: una evaluación inicial, una evaluación del proceso y una evaluación del producto o final.

Esto implica la articulación del pasado y el presente, o sea de los conocimientos previos con los nuevos. Por eso el aprendizaje tiene una compleja dimensión temporal, se encarna desde la historia, desde el pasado, desde lo aprendido como referente y por el cual se interpreta el presente.

Bajo esta concepción de evaluación -inmersa en la acción de proyectar una acción educativa a fines de replantear y rediseñar las prácticas educativas- es que se

intenta considerar este aspecto como emergente de una conflictiva que se vislumbra en los estudios de postgrado.

Aparecen así distintos factores que hacen a este proceso y que consideramos de interés señalar:

- La necesidad de evaluaciones finales.
- El nivel de exigencia con su correlativa concepción de calidad educativa.
- Los métodos de evaluación.
- La acreditación y certificación.

3.3.3.4 Intencionalidad explícita

Intencionalidad explícita del programa educativo con respecto a las necesidades sociales, económicas y políticas en el ámbito local, regional y nacional. El IE da respuesta a las necesidades regionales en primera instancia por las características y necesidades topográficas del Estado, y existe una relación estrecha del perfil del egresado con el referente disciplinario y profesional que le permite al alumno tener un valor agregado que lo involucra de manera rápida en el mercado laboral.

a) Modelo educativo.- La forma en que se concibe las relaciones e interacciones que dan lugar al proceso de enseñanza – aprendizaje se manifiestan de manera clara en todos las figuras que participan en el proceso, se puede concluir que existe una tendencia educativa actualizada con enfoque constructivista, aunque en el documento de auto evaluación entregado el enfoque describe una situación contraria con lo que en la practica se realiza. La ciencia y la técnica que se desarrolla en el programa, denota que el conocimiento disciplinario y profesional esta actualizado, así como el equipo que soporta la formación teórico práctica de los estudiantes.

En los Objetivos y metas del programa educativo, las Intenciones de la DES están explícitas y responden a los planteamientos Institucionales y a los referentes disciplinarios y profesionales.

b) Cuerpos Académicos.- En relación con la planta académica existe evidencia de que ésta es sólida en términos de formación y actualización. Por otra parte, existe una producción en investigación curricular y de campo en el que participan estudiantes, además de tener vínculos académicos con otras instituciones. No obstante, no existe registro de éstas. Para atender lo anterior, se recomienda continuar con las estrategias que permitan el acceso de los profesores a programas de postgrado y desarrollo de

investigación y publicación como cuerpo académico y con estudiantes a fin de coadyuvar a su consolidación.

- Inspirar la acción, dando a conocer y entender los objetivos de negocio, apoyando la evolución hacia la cultura deseada y asegurando que todos los empleados de la organización hayan entendido e interiorizado la misión de la misma.
- Coordinar los esfuerzos de todos para alcanzar las metas, asegurando la coherencia de dichos esfuerzos y facilitando los procesos de toma de decisiones.
- Crear el entorno adecuado, motivando al personal y evitando al máximo posibles distracciones e interrupciones.
- Impulsar el conocimiento en toda la organización provocando el aprendizaje y la innovación, a través del intercambio de ideas y prácticas en el ámbito interno y con los socios externos -clientes, proveedores.
- Favorecer el desarrollo del talento, creando más oportunidades de desarrollo y aprendizaje a través de una comunicación clara de las mismas y empujando el intercambio de conocimiento.
- Facilitar el cambio, reduciendo el grado de resistencia, incrementando el nivel de compromiso y fomentando la adaptación a nuevas situaciones.

Sin embargo, muchas empresas experimentan dificultades a la hora de gestionar eficazmente su comunicación interna. Las principales barreras que suelen entorpecer los procesos de comunicación interna en las organizaciones están relacionadas con:

- La falta de formalización de los procesos de comunicación. No existen reglas ni políticas sobre dichos procesos o las que existen son inadecuadas.
- La sobreabundancia de información. La era electrónica ha acelerado este proceso ya que mandar, recibir y buscar información está "a un click" de ratón. El problema reside a menudo en la falta de educación de los usuarios, que no utilizan de manera eficaz las herramientas. Es un problema generalizado que puede suponer una gran pérdida de tiempo y un aumento del estrés, en particular en las funciones directivas, que suelen ser las más afectadas.
- La preponderancia de la comunicación descendente. La comunicación descendente ha sido tradicionalmente el principal centro de interés. En los últimos quince años, un gran número de empresas ha realizado esfuerzos para fomentar la comunicación ascendente a

través de encuestas de clima y herramientas para recoger las opiniones y sugerencias de los empleados (buzones de sugerencias...) sin alcanzar siempre los resultados esperados.

Se ha hecho menos hincapié en la comunicación horizontal, la comunicación entre los propios empleados, quizás por confiar demasiado en los "procesos naturales" de comunicación o, simplemente, por no saber exactamente cómo gestionarla de manera adecuada. Sin embargo, esta comunicación es tan crítica como las demás, en particular a la hora de conseguir una buena coordinación entre los empleados, de innovar, de mejorar nuestras formas de hacer y de aumentar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos.

También es importante controlar los flujos de comunicación informal que pueden tener un impacto negativo sobre la productividad de la empresa (rumores...). Este aspecto es particularmente crítico en entornos de cambio, cuando las personas están preocupadas por los cambios que puedan afectarles personalmente.

- La escasa involucración de los líderes en el proceso de comunicación y como impulsores de la comunicación en toda la organización. A menudo, este problema está relacionado con la falta de competencias de comunicación de los mandos y empleados en general.
- El exceso de confianza en los medios (ya sean papel o electrónicos) dando más importancia a los mismos que a los mensajes y a la estrategia de comunicación. También se observa a menudo el uso de medios inadecuados para la audiencia objetivo, como, por ejemplo, el uso casi exclusivo de la intranet cuando grupos numerosos de empleados tienen dificultades para acceder a la misma.
- La falta de coherencia e integración entre los diferentes canales de comunicación interna, pudiendo coexistir periódicos internos, intranets, correos electrónicos, *callcenter* internos, reuniones periódicas, etc. Sin homogeneidad ni coherencia entre ellos.
- El alargamiento de los canales de comunicación (demasiados eslabones), lo que ralentiza la transmisión de los mensajes y conduce a bloqueos e interrupciones.
- La dificultad a la hora de identificar y manejar las diferentes audiencias.

3.3.3.5 Intencionalidad pedagógica

Se relaciona con juicio: conocimiento de una causa en la que el juez ha de dictar sentencia, es un concepto que requiere de un juez neutro.

Luego con arbitraje: procedimiento para dirimir pacíficamente cuestiones entre Estados o individuos, en el que interviene un árbitro para diluir la confrontación. Más adelante con conciliación: procedimiento para ajustar los ánimos de quienes estaban opuestos entre sí, en la que un tercero, conciliador, busca el acuerdo hasta llegar a mediación: acción o efecto de mediar, llegar a la mitad de una cosa real o deliberadamente, en la que el "mediador" facilita que las dos partes del conflicto sean las que propongan el acuerdo final, sin que alguna de ellas se sienta perdedora. La función del mediador es cuestionar la postura de las partes para hacerles ver la luz.

Si aplicamos el último contenido con la intencionalidad de enseñar, la mediación se transforma en pedagógica y se puede definir de la siguiente manera: mediación pedagógica es el procedimiento por el cual el "mediador", uno de los tres integrantes de la tríada: docente - alumno - contenido, logra facilitar la resolución del conflicto cognitivo entre las otras dos partes intervinientes. La función del mediador es cuestionar la postura de las partes para lograr la apropiación del conocimiento.

Interjuego triangular de los actores institucionales en la mediación pedagógica Nos dice Daniel Prieto Castillo "Es pedagógica aquella mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir promover en los otros la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos".

En una institución educativa, cuya intencionalidad es la transmisión de la cultura, hay muchos actores que, en algún momento, cumplen la función del mediador, el que cuestiona nuestro presente, el que nos pone frente a lo enigmático.

La mediación, así entendida, cambia la concepción que se tenía de los actores de la educación, docente, alumno, directivo, quienes en un interjuego permanente dan vida a una institución educativa.

Resulta interesante analizar ese interjuego desde el lugar de cada uno de ellos y tener así una idea más acabada de su rol en la mediación.

Desde el lugar del docente:

La mediación es una tarea de interacción en la que es importante la actitud del docente, quien se constituye en un mediador cultural, puesto que continúa ampliando las

acciones o situaciones que anteriormente el alumno recibió de su medio. La cultura aporta un código de interpretación que permite la construcción de sentidos y significados, muchas veces, transmitido en forma inconsciente.

Por otra parte, el docente adquiere un significado simbólico cuando ante la sociedad asume el rol que la cultura le asigna: cumple con el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y se constituye en el mediador de la didáctica cognitiva y lo hace conscientemente y con intencionalidad.

A. Será un profesional de la educación si:

B. En el ámbito de la escuela:

C. Diagnostica situaciones, propone y realiza diversas alternativas de acción.

- ❖ Implementa soluciones originales frente a situaciones problemáticas.
- ❖ Participa en las decisiones, desarrolla iniciativas.
- ❖ Pone énfasis en su preocupación por el saber, liga permanentemente pensamiento, valor y acción.
- ❖ Enriquece sus propias acciones e ideas y desarrolla la capacidad de reflexionar críticamente.
- ❖ Realiza un trabajo participativo, intercambia ideas, puntos de vista, logros y dificultades.
- ❖ Ejerce su autonomía a nivel curricular realizando un punto de encuentro entre el saber erudito y el saber cotidiano o popular.
- ❖ Define sus propias necesidades de capacitación y perfeccionamiento.
- ❖ Exhibe y evalúa críticamente los resultados de su labor educativa y los asume con responsabilidad.

En el ámbito con sus alumnos:

- ❖ Se apropia de la consigna "todos pueden aprender" y aprecia su potencial de aprendizaje, buscando estrategias, métodos, técnicas de enseñanza.
- ❖ Toma conciencia del nivel de expectativas de escolaridad que tiene frente a sus alumnos, especialmente si estos provienen de hogares de pocos recursos.

B. Será un mediador eficiente si logra:

- ❖ Dominar los contenidos y conceptos de su disciplina.
- ❖ Dominar estrategias metodológicas.
- ❖ Crear situaciones auténticas, activas, participativas.

- ❖ Promover aprendizajes significativos para los alumnos.
- ❖ Evitar enseñanzas memorísticas de contenidos aislados.
- ❖ Explicitar a los alumnos los propósitos de las tareas.
- ❖ Valorar la realidad cotidiana de sus alumnos, especialmente la familiar y social.
- ❖ Incluir en la programación contenidos que surgen del conocimiento que poseen sus propios alumnos.
- ❖ Comprender que "priorizar el contenido de la enseñanza por sobre la posibilidad de aprehensión del mismo por los alumnos, es un sinsentido que nos deja a mitad de camino de todo intento de ser enseñantes para convertirnos en transmisores de mensajes sin destinatario" (Carriego, 1999).
- ❖ Estimular todo tipo de aprendizaje desde los secuenciales, convergentes, hasta los basados en el descubrimiento y la intuición, la fantasía y el humor.
- ❖ Promover la meta cognición, haciendo reflexionar a los alumnos sobre cómo aprenden.
- ❖ Utilizar andamiajes, visibles, audibles y temporarios.
- ❖ Adaptar las enseñanzas al ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- ❖ Presentar desafíos de modo que los alumnos experimenten el placer de aprender cosas nuevas, interesantes y logren sentirse valorados en sus esfuerzos.
- ❖ Desarrollar estrategias para que los alumnos logren tomar conciencia de sus posibilidades, sus logros y errores.
- ❖ Estimular la autonomía de sus alumnos.
- ❖ Utilizar la evaluación y la auto evaluación de los alumnos como un medio para promover mejores aprendizajes.

Será, en definitiva, quien facilite que, en el encuentro entre el alumno y el contenido, aquél se apropie de éste, y al reconstruirlo, logre construirse y enriquecerse a sí mismo.

Este vínculo constituye un modelo especial de interacción. Se ponen en juego una red de significaciones, valores, formas de ser, hacer y pensar al alumno, al hombre y al mundo.

En esta trama, tanto el docente como el alumno pueden colocarse como observadores, receptores o espectadores o bien como actores, productores o creadores de conocimiento.

El estilo de experiencias que el docente construya en el aula, y no sólo los temas específicos del diseño curricular, serán también fuentes de saber y aprendizaje. Así, el tipo de mensajes que predominen en el circuito de comunicación dentro del aula, la vivencia de los ritos y tradiciones que circulen en la escuela, forman parte del conocimiento transmitido y adquirido.

D.- Desde el lugar del alumno

El alumno, como extranjero, es quien nos cuestiona y nos hace reflexionar. Perraud nos habla del "oficio del alumno", que consiste en asimilar las condiciones de la institución educativa, sus saberes y, frente a esto, decidir si va a ser conformista o crítico.

En el contrato didáctico se cumplen diferentes tiempos. Cuando un alumno es recién llegado a una institución es el extranjero, el que cuestiona lo que ve; luego, cuando conoce las reglas, se transforma en un hábil negociador, y vuelve a ser el extranjero ante los otros componentes de la tríada educativa.

A través del tiempo, ha cambiado la visión del alumno:

- ❖ Los clásicos lo veían como un recipiente vacío, que había que llenar de conocimientos.

En el enfoque evolutivo, se habla de aprendiz intuitivo, estudiante tradicional, o disciplinar, según su relación gradual con el conocimiento.

- ❖ En el enfoque cognitivo, y teniendo en cuenta la relación del individuo con el contexto social y la retroalimentación que tiene con el entorno, el proceso de categorización, el grado de reflexividad o impulsividad con la que se relacione ante los estímulos y las modalidades sensoriales preferidas por cada sujeto (Carriego, 1999), se habla de cuatro estilos de aprendizaje, pudiendo un alumno ser activo, reflexivo, teórico o pragmático.

Según el modelo de funcionamiento de la mente y el aprendizaje, que focaliza su mirada en las representaciones de cómo los alumnos aprenden, éstos pueden ser aprendices imitativos, aprendices de la exposición didáctica, pensadores o conocedores.

Perkins (1995) analiza la cognición repartida en el aula y reflexiona diciendo que, salvo en las escuelas y en los laboratorios psicológicos, la perspectiva centrada en la persona más el entorno es la regla, y no la excepción.

Y afirma que la cognición puede estar:

- ❖ Físicamente repartida: a través de carpetas, diarios, apuntes, calculadoras, computadoras
- ❖ Socialmente repartida: a través de trabajos grupales, ya sea con grupos cooperativos o colaborativos, solución de problemas en parejas, enseñanza socrática, actividades dramáticas.
- ❖ Simbólicamente repartida: a través de ensayos, relatos, mapas conceptuales, diagramas, tablas de clasificación, gráficos.

El alumno formado en y; a través de la mediación, adquirirá capacidades que le permitirán:

Comprender los procesos comunicacionales, sociales, tecnológicos y ecológicos.

Pensar estratégicamente.

- ❖ Planificar y responder creativamente a demandas cambiantes.
- ❖ Identificar, definir y resolver problemas y, al mismo tiempo, formular alternativas, soluciones y evaluar resultados.
- ❖ Comprender la información.
- ❖ Reflexionar acerca de su propio proceso de aprendizaje (metacognición). Dominar las habilidades requeridas para la conducción, el trabajo en equipo y la acción colectiva.
- ❖ Organizar y planificar la propia formación permanente.
- ❖ Predisponerse para adaptarse a los cambios continuos.

D. Desde el lugar del contenido

El saber, y en particular su transmisión, constituyen la razón de ser de la institución educativa. El conocimiento es una relación entre un sujeto que conoce y un objeto de conocimiento. Es una interacción que se construye en un contexto social y cultural determinado.

Tanto el sujeto que conoce (niño, joven o adulto), como el objeto del conocimiento (el conjunto de elementos del mundo circundante), llegan a este encuentro

con sus respectivas historias: el sujeto con sus historias de vida y el objeto con los avances que la ciencia ha logrado.

El conocimiento es la forma que le permite a los sujetos aproximarse a la realidad que los rodea, transformarla y transformarse.

En este proceso, denominado aprendizaje, intervienen numerosos aspectos de tipo afectivo y relacional, sólo hay que observar la función que desempeña el éxito o el fracaso en el intento de aprender algo nuevo, en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos (auto concepto), en la estima que nos profesamos (autoestima), y en general en todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal.

Cuando un alumno adquiere conocimientos realiza un proceso por el cual se acerca a los elementos del mundo, y a través de él, construye significados, formas de mirar y entender la realidad, puntos de vista desde los cuales observar los objetos, incluso a sí mismo.

Esta relación sujeto que conoce - objeto de conocimiento, no es estática ni lineal. Por el contrario, es una relación que se caracteriza por su dinamismo, sus influencias recíprocas, sus marchas y contramarchas, avances y retrocesos. Tanto el hombre que conoce como el objeto del conocimiento, se modifican mutuamente en esta interacción. El cambio es permanente y el contenido media entre el alumno y el docente. La institución educativa, no sólo será un espacio para recrear los contenidos básicos de una cultura, sino un espacio abierto que permitirá desplegar y enriquecer el mayor número de capacidades.

Por eso, debería convertirse en el ámbito privilegiado para brindar experiencias de integración a todos los niños sin distinciones de ningún tipo, promoviendo el desarrollo de capacidades:

- ❖ Cognitivas, o la aptitud para conocer más y mejor.
- ❖ Interactivas, o la posibilidad de relacionarse con otros
- ❖ Prácticas, o el dominio de los recursos naturales, sociales, tecnológicos y simbólicos
- ❖ Éticas, o el distinguir lo bueno y lo malo no sólo para sí mismo, sino para la comunidad.

- ❖ Estéticas, o el gusto y el placer por las manifestaciones artísticas en todas sus expresiones.

El concepto de competencia hace referencia al conjunto de capacidades, sus niveles de integración y aplicación en los diferentes ámbitos de la vida individual y social. Ayuda a elaborar los currículos a nivel institucional pues favorece la selección y organización de experiencias teniendo en cuenta qué tipo de niño o joven se desea formar. Una competencia es un "saber hacer, con saber y con conciencia". Un sujeto será competente cuando pueda dominar diferentes tipos de contenidos, aplicar esos contenidos en la resolución de las múltiples situaciones que la vida presenta, y sea capaz de reconocer y valorar sus propias necesidades y aquellas que pertenecen a su entorno familiar y comunitario.

Las competencias integran diferentes capacidades en estructuras complejas:

- Capacidades intelectuales: se refieren a los procesos cognitivos necesarios para operar con símbolos, representaciones, ideas, incluyendo las habilidades necesarias para adquirir dichas abstracciones.
- Capacidades prácticas: implican el saber hacer y resolver, incluyendo aquellas habilidades de tipo comunicativo, tecnológico y organizativo.
- Capacidades sociales: dan cuenta del saber ser en relación a si mismo y a la sociedad, incluyendo habilidades de participación como miembros activos de diferentes grupos, tolerancia, solidaridad y respeto hacia los otros.

Tradicionalmente se consideraban como contenidos escolares sólo los hechos, fenómenos o conceptos. Los nuevos aportes teóricos del cognitivismo, señalan que éstos son sólo una parte de aquéllos, los contenidos conceptuales.

Éstos no son suficientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En todo proceso de construcción del conocimiento son imprescindibles las habilidades y destrezas que implican el saber hacer en cada disciplina. Son los contenidos procedimentales, que constituyen el conjunto de estrategias, reglas, pautas, modos de aproximación, métodos que tiene cada asignatura para acercarse a su objeto de estudio e investigarlo.

Al mismo tiempo es necesario otro tipo de conocimientos, aquellos que no hacen solamente referencia a una buena relación afectiva, sino que ponen de manifiesto los

valores, actitudes, toma de decisiones, comportamientos significativos para la vida de relación de todo ser humano, son los contenidos actitudinales.

El trabajo áulico que integre conceptos, procedimientos y actitudes, favorecerá la elaboración de verdaderos aprendizajes.

D.- Criterios de mediación en una clase

La Planificación es necesaria en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que en ella veremos reflejado el trabajo a realizar en el aula. El elemento más importante de la programación es el alumno, para él programarán los docentes. Se planifica para saber cuáles serán las capacidades que los alumnos deberán desarrollar, siempre en función de unos objetivos previos. Al realizar los trabajos propuestos, el docente observará si los alumnos han logrado los objetivos que se pretendían.

- La planificación se hará por unidad didáctica de trabajo, relativa a un proceso completo de enseñanza-aprendizaje, que no tiene duración temporal fija, y en la cual se precisarán el conjunto de objetivos didácticos, bloques elementales de contenidos y actividades de aprendizaje y de evaluación.

Los elementos que contendrá la planificación serán:

El título: Debe expresar en pocas palabras lo que se quiere desarrollar.

- Justificación de la unidad didáctica: motivo por el cual se ha elegido esa unidad didáctica. La importancia de esa Unidad para el desarrollo de los alumnos.

Evaluación Inicial: es muy necesario que el profesor conozca el nivel de aprendizaje de los alumnos sobre esa unidad didáctica

- Contextualización: situará la unidad didáctica en el contexto del área o asignatura, y la relacionará con temas anteriores
- Destinatarios: indicará a qué grupo de alumnos va dirigida la unidad didáctica, y si hay variedad de características entre ellos.
- Temporalización: tiempo aproximado que se dedicará a trabajar esa Unidad.
- Objetivos: objetivos didácticos de la unidad, diferenciando la intencionalidad de la enseñanza, por parte del docente y los objetivos de aprendizaje, que se concretarán según la individualidad de los alumnos.

Contenidos: contemplarán los tres tipos que se trabajan en la escuela:

1. Conceptuales (hechos, principios....).
2. Procedimentales (estrategias, habilidades...).
3. Actitudinales (actitudes, normas y valores...).

- Los contenidos deben presentarse relacionados según una lógica que el alumno debe descubrir. Ser significativo, significa que "tenga sentido" para el alumno, que el contenido esté cerca de su realidad. Actividades: son el elemento más importante de la unidad didáctica. Las actividades deben ser variadas y flexibles. Los recursos didácticos deben ser tenidos en cuenta (libros, mapas, vídeos,) además del espacio, el tiempo y la metodología (en grupo, solos ...).
- Evaluación: contemplará tres momentos:
- Inicial: para detectar las principales características de los alumnos.
- Formativa: realizada durante el proceso de enseñanza, para rectificar o confirmar el rumbo y seguir retroalimentando el proceso.
- Sumativa: para medir los logros del proceso desarrollado.

También tendrán en cuenta las actividades de evaluación, procedimientos e instrumentos de la misma.

3.3.3.6 Intencionalidad, direccionalidad y sentido

La Intencionalidad, direccionalidad y sentido de los programas de postgrado proporcionará a los futuros docentes espacios de práctica profesional dentro del sistema de educación formal en sus modalidades de pedagogía de aula (grupal) y pedagogía instrumental (individual).

Esta pues, dispersa en la literatura prospectiva la carencia, de una propuesta inicial lógica de carácter organizacional direccional, que permita apropiarse reflexiva y activamente el problema a ser evolucionado. El proceso de expresarse la organización desde sí misma, a declararse viva y a trascender su dinámica organizacional, es una necesidad que requiere ampliarse. El proceso prospectivo es un devenir en la acción, siempre y cuando se conforme un grupo declarador que exprese su razón de ser en el contexto que lo participa.

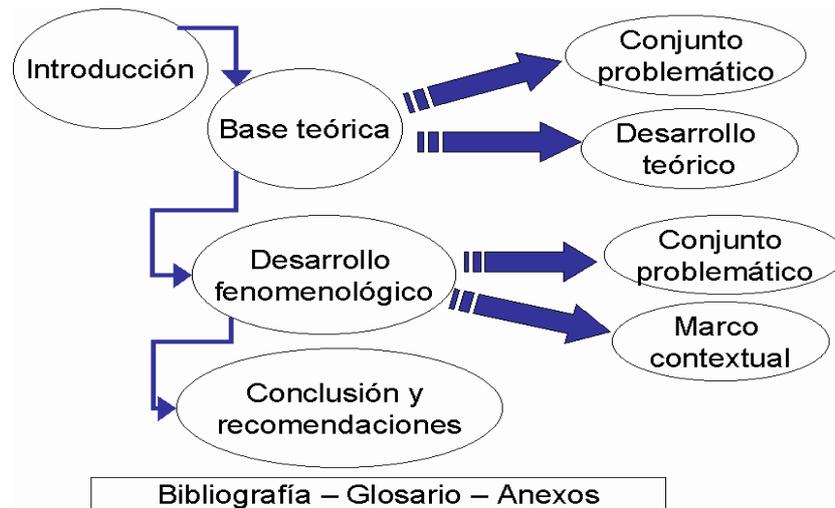
La apropiación por conformación colectiva para ser un declarador grupal, se propone como una condición "*sine qua non*" en el emprender un proceso de

transformación del presente con la mira de obtener una incertidumbre menor hacia el futuro. Este concepto parte de lo importante en el proceso prospectivo, la gente y sus organizaciones de intereses, así, la conformación de un grupo de carácter prospectivo, por medio de la apropiación, se convierte necesariamente en guía pertinente para el camino a emprender. La declaración de un grupo que desea transformarse para influir en su contexto, es el fundamento para que el diseño de problemas sea precedente crítico de los siguientes pasos del proceso, bien sea por el método de los escenarios o bien por una construcción racional o intuitiva. La apropiación del problema a transformar al interior de una propuesta grupal, es una declaración pro activa de sentido, para converger hacia un objetivo de apropiación: *entre todos somos el problema y lo vamos a transformar*. El problema lo empezamos buscando en nosotros, lo transformamos nosotros y sin culpar a nadie ni menos culparnos. Eso sí sin aislarnos e incluyéndonos en el contexto.

Se pretende que sea apropiada y transformada en una problemática concreta, en su tiempo futuro - presente y en su espacio, es decir, situacional. Desde el interior de un grupo de personas que han puesto el empeño en una etapa de su vida por formarse para declarar lo logrado, en una **dirección** sentida individual y colectivamente.

La primera parte en la concepción teórica, se parte del conjunto problemático problema - objeto – objetivo – justificación (contexto), para desarrollar el concepto del diseño reflexivo de problemas en un esquema desde los diferentes tipos de pensamiento (organizacional, semántico, operativo, esquemático, sistémico y holístico). Ilustrando al final el objetivo planteado, un concepto de proceso para la apropiación del problema desde un grupo conformado para declarar transformable el problema.

En el segundo aparte, desde la base teórica y la evolución de la cátedra diseño de problemas , se procede de igual forma a la metodología desarrollada en el punto anterior, en la cual se expone la aplicación de los conceptos desarrollados en el contexto de un grupo declarador, como grupo de estudiantes de prospectiva en un entorno situado específicamente en el tiempo y en el espacio.



- **La declaración semántica:** el describir el contexto y el grupo, por medio del pensamiento lingüista - semántico, es un elemento inductor de una declaración de: quiénes son los declarantes pasivos y quiénes los activos, qué lo influyen desde el mismo grupo y el entorno, quiénes son los interesados directos o indirectos de esta organización, cuáles son sus valores y qué áreas temáticas, temas y problemas lo afectan. La declaración lleva a afirmar al grupo como sistema, por medio de la creatividad sin restricciones, por lo menos, semánticas o con el conocimiento lateral.
- **La caracterización de la problemática:** los problemas formulados al interior de un grupo que empieza a declarar, necesitan ser identificados con el pensamiento operativo que caracteriza sus propiedades, atributos y cualidades. Le permitirán declarar una aproximación a la definición del problema, en su contexto. La definición en el sentido de construcción de identidad para el grupo, es superior a una imagen pero no aún una visión de él.
- **La esquematización de alternativas:** lo específico se manifiesta entonces, en el conocimiento esquemático, este elemento escoge o da prioridad a lo construido por el grupo, de forma que, pueda configurar un esquema de consenso, acerca de cómo piensa el grupo, inicia la construcción de visión de sí mismo en su contexto.
- **La sistematización de las relaciones:** el grupo declarador es en esencia un significante en **una red** de relaciones, sociales, económicas y tecnológicas, pero también, lo es en sí mismo en forma fractal. Su forma de relacionarse es base fundamental en el conocimiento de cómo se comporta él y cómo debe comportarse el grupo declarador desde los agentes del sistema. Como elemento declarador de

relaciones humanas este colectivo reflexiona sobre la estructura. El sistema de relaciones se establece como elemento clave en la construcción de visión, por las implicaciones que tiene en la transformación de la problemática. El grupo declarador esta, alrededor de la ínter actuación de su visión de futuro, por lo tanto se basa en sus descripciones, identidad, escogencia y relaciones apropiadas, en un contexto declarado; para conformarse y evolucionar.

- **La apropiación de la problemática:** puede en algunos casos no haberse apropiado la problemática por la no-declaración de confianza o por que las relaciones grupales al no converger perdieron su articulación. El grupo tiene la posibilidad de convergencia activa a través de su visión fractal del tiempo en forma holística y dinámica. Este refuerzo de intromisión pro activo en sí mismo, conlleva por medio del diseño reflexivo a la apropiación de una problemática por lo menos declarada.

El diseño esta encaminado a hacer propio de un grupo una serie de situaciones que lo afectan y que se desean transformar, para lo cual, se declara por medio de un proceso transformable y desde él nosotros, dichas situaciones como visión compartida.³¹

3.3.3.7 Intencionalidad estatutaria

Para el cumplimiento de sus fines esenciales en el ámbito de su competencia, la actividad profesional; velar por la ética, deontología y dignidad profesional, así como por el respeto debido a los derechos de los particulares contratantes de sus servicios, y ejercer la potestad disciplinaria en el orden profesional.

Procurar la armonía y colaboración impidiendo la competencia desleal entre ellos.

Ejercer las acciones que las leyes establezcan para evitar el intrusismo, sin perjuicio de las actuaciones de inspección y/o sanción a las que están obligadas las administraciones públicas.

Intervenir en los procedimientos de arbitraje, en aquellos conflictos que por motivos profesionales.

Siempre que no vulnere la competencia, encargarse del cobro de las percepciones, remuneraciones u honorarios profesionales cuando el/la colegiado/a lo solicite libre y expresamente.

³¹ INTERNET.

Visar los trabajos profesionales de los colegiados o colegiadas. El visado no comprenderá los honorarios ni las demás condiciones contractuales, cuya determinación se deja al libre acuerdo de las partes.

Organizar cursos de formación y perfeccionamiento para los colegiados o colegiadas, cuya asistencia será facultativa, así como organizar actividades y servicios comunes de carácter profesional, cultural, asistencial, de previsión y análogos que sean de interés para los colegiados o colegiadas, sin perjuicio de las competencias que puedan derivarse de la normativa estatal.

Ejercer en su ámbito la representación y defensa de la profesión ante la administración, instituciones, tribunales, entidades y particulares, con legitimación para ser parte en cuantos litigios afecten a los intereses profesionales.

Participar en los órganos consultivos de la administración, cuando aquella lo requiera o resulte de las disposiciones aplicables.

Ejercer cuantas funciones les sean encomendadas por las administraciones y colaborar con éstas mediante la realización de estudios, emisión de informes, elaboración de estadísticas y otras actividades relacionadas con sus fines que pueden serles solicitadas o que acuerden formular por propia iniciativa.

Colaborar con las universidades en la elaboración y desarrollo de los planes de estudio y de la formación postgrado, sin menoscabo del principio de autonomía universitaria, y preparar la información necesaria para facilitar el acceso a la vida profesional de los nuevos colegiados o colegiadas.

Aprobar sus presupuestos, así como regular y fijar las cuotas de sus colegiados colegiadas.

Facilitar a los tribunales, conforme a las leyes, la relación de colegiados o colegiadas que por su preparación y experiencia profesional pudieran ser requeridos para intervenir como peritos en los asuntos judiciales o proponerlos a instancia de la autoridad judicial, así como emitir informes y dictámenes cuando sean requeridos para ello por cualquier juzgado o tribunal.

Establecer honorarios, que tendrán carácter meramente orientativo.

Emitir informes y dictámenes, de carácter no vinculante, en procedimientos judiciales o administrativos en los que se susciten cuestiones relativas a honorarios

profesionales.

Aprobar sus estatutos y reglamentos de régimen interior.

Evacuar el informe preceptivo sobre todos los proyectos de normas del Gobierno que afecten a la profesión.

3.3.3.8 Intencionalidad científica metodológica

Esta metodología considera al aprendizaje como el resultado de un proceso cognitivo complejo que puede y debe ser facilitado por el profesor y logrado a través de la interacción activa entre los propios aprendices; se enfoca el aprendizaje como adquisición de instrumentos de conocimiento (habilidades) y no los contenidos en sí mismos; o sea, aprender a cómo comprender auxiliándose de procedimientos del aprendizaje de la comprensión (estrategias) para aprender de forma más eficiente es su objetivo.

Esta propuesta metodológica interactiva encuentra su base en el modelo cognitivo-social del aprendizaje propuesto por Vygotsky. Para él, el factor fundamental del desarrollo es la interacción social y diversos procesos asociados a ella. O sea, la interacción o mediatización que se produce entre el niño y el medio a través de un adulto, o miembro del grupo más experto, es el agente fundamental en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Para pasar a la fase final, donde sólo se seleccionaba por el profesor el texto y los estudiantes realizaban individualmente el procedimiento de aplicación independiente de las estrategias meta cognitivas a partir del cual los alumnos de forma independiente resuelven una tarea problemática y compleja que se diseña entre todos (profesor y alumnos) a partir de reflexiones sobre sus preocupaciones y metas, en relación con un tema que el profesor facilitará a través de un texto y que ellos podrán ampliar en su estudio independiente, consultando otros textos y a otras personas. Es en esta fase culminante, donde más se enfatiza en el desarrollo de estrategias meta cognitivas y se logra un aprendizaje más estratégico e independiente.

El control y evaluación final de las tareas se hace de forma pública en el aula, como preparación práctica anticipada de la realización de dichas tareas, las cuales deben incidir en la personalidad de otros y de sí mismos. Con ello la comprensión lectora adquiere su carácter desarrollador y transformador, lo cual convierte a los niños en

agentes de cambio social, porque realizan pequeños proyectos orientados a influir y regular la actividad de otros (padres, hermanos, personas fumadoras, etc.).

La intencionalidad de los estudios de postgrado, pese a que ella depende del tipo de programa y área de conocimiento, responde a los siguientes propósitos:

- El mejoramiento de la calidad de la oferta académica
- La certificación del nivel de calidad de los programas, a partir del cumplimiento de estándares previamente establecidos por las entidades acreditadoras.
- El fomento de una cultura de la calidad entre los actores del postgrado.
- El aseguramiento de la formación de recursos humanos de alto nivel que impulsen el desarrollo científico y tecnológico nacional.
- La asignación de becas a estudiantes y financiamiento de programas.
- la necesidad de establecer sistemas para evaluar y acreditar la calidad de las instituciones de educación superior y, particularmente, de los postgrados.

En nuestro país el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), determina como objetivos específicos de los programas de postgrado los siguientes:³²

1. La creación, desarrollo y aplicación del conocimiento científico, tecnológico y técnico, orientado a la satisfacción de las necesidades básicas de la sociedad ecuatoriana.
2. El fomento de la investigación científica y tecnológica en las universidades y escuelas politécnicas.
3. El desarrollo de las artes, de las humanidades.
4. La preparación de recursos humanos de la más alta calificación científica, académica y profesional básicamente a través de la investigación; y,
5. .a Focalización de la excelencia académica.

La direccionalidad de los estudios de postgrado está centrada en la especialización científica o entrenamiento profesional avanzado, impartidos exclusivamente por las Universidades o Escuelas Politécnicas, cuyo tiempo de duración de estudios, definición de títulos y grados académicos se sujetarán a los reglamentos de la Ley Educación Superior y al de Régimen Académico expedido por el Consejo Nacional de Educación Superior.

³² LEY DE EDUCACION SUPERIOR. CONESUP. Quito.

Todo estudio de postgrado debe sustentarse en un programa de investigación, el mismo que debe servir como eje vertebrador del conjunto de actividades académicas que realizan las unidades encargadas de realizar los postgrados, constituirse en referente para que los postgradistas articulen sus actividades académicas, así como también que permitan promover la realización de estudios interdisciplinarios y el establecimiento de nexos de cooperación académica y financiera con otras instituciones educativas.

3.3.4 El postgrado en docencia y el desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación.

La Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma, por ello debe revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas sustantivas, en especial aquellas que se relacionen con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua. Un punto clave en su misión está dirigido a destacar las tareas de las universidades, Se requiere llevar a cabo esfuerzos para elevar la formación pedagógica de los profesores, lo cual tributará en una mejor preparación de los egresados universitarios.

La actividad del profesor ha sido y seguirá siendo un aspecto de estudio de la Didáctica cada vez es más evidente su papel de facilitador en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y en la educación en general.

La mejora de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje pasa necesariamente por la transformación del pensamiento y de los sentimientos de los profesores, para ello la Educación Superior necesita de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario.

Para que la universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de que en la universidad se enseñe a los profesores a educar , para que los estudiantes aprendan a aprender.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica.

En uno de esos documentos se especifica: "Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza".³³

Por otra parte, como la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza es necesario establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente.

La profesionalización de la docencia tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una profesión, una carrera; de tal forma que el ingeniero, el médico, el contador, el agrónomo, el arquitecto, independientemente de su formación inicial, puedan hacer de la docencia una actividad profesional.

El análisis empírico sobre la realidad escolar en varios lugares ha puesto de manifiesto que una gran parte de los profesores entienden como profesionalización: **el progreso en la carrera docente**. Sin embargo, existe una minoría que considera la profesionalización vinculada a una **perfección progresiva** en su trabajo diario.

Los que mantienen la primera postura plantean que no cabe hablar de desarrollo profesional cuando uno comienza ejerciendo de maestro y se jubila realizando el mismo oficio. Ellos consideran que aunque existe cierto desarrollo este solo se hace realidad en la medida en que un profesor cambia de puesto para tener un mayor status social y que de no ser así esto impediría la carrera docente y el desarrollo profesional.

Se trata, en este caso, de un concepto elitista de profesionalización, basado en la distancia social respecto a los estudiantes y en el sentirse superiores, donde lo que más

33

interesa es la promoción y no la cercanía y el intercambio con los estudiantes, estos generalmente asumen un intercambio frontal, unidireccional en el proceso de aprendizaje. Este concepto está poco acorde con las tendencias de la educación en la era moderna y con la forma en que la misma es llevada a la práctica.

Podría decirse quizás, que ellos ven el desarrollo profesional en su "**fase terminal**", cuando ya la experiencia acumulada le da cierta jerarquía al profesor.

Los que abrigan el segundo criterio se dan cuenta de que el profesional se caracteriza por la adquisición y aplicación de un conocimiento específico que se va convirtiendo en un compromiso permanente en su actualización y preparación para la vida de los estudiantes, generada por la reflexión en la acción, transformándose en un líder formal de grupo y utilizando la investigación como herramienta importante para el diagnóstico en el crecimiento de los grupos escolares, posee un gran sentido de pertenencia a su institución, a su enseñanza y a sus estudiantes.

3.4. Hipótesis.

3.4.2 Hipótesis general

La forma como se han planificado y ejecutado los programas de postgrado en Docencia no han aportado significativamente al desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo.

3.4.2 Hipótesis específicas.

- ❖ La fundamentación científico – teórica y metodológico – técnica que ha orientado los procesos de planificación y ejecución de los programas de postgrado en docencia, no ha contribuido a innovar el discurso y práctica de la totalidad de los posgraduados que laboran en la Facultad de Ciencias de la Educación.
- ❖ La direccionalidad y el nivel de cumplimiento de los propósitos y objetivos de los postgrados en docencia no ha contribuido al cumplimiento de los objetivos y políticas de la UTB
- ❖ El desempeño académico profesional de los posgraduados en docencia no ha facilitado la construcción de propuestas que aporten al mejoramiento del desarrollo académico de la Facultad

4. DISEÑO METODOLÓGICO.

4.1 Métodos

Métodos Teóricos:

Análisis – Síntesis.

Hipotético- Deductivo

Histórico-Lógico.

Descriptivo – Hermenéutico

Análisis – síntesis.- Mediante el análisis se consideró a la Facultad de Ciencias de la Educación como un todo y se la descompone en sus partes y cualidades seleccionando los estudios de postgrado en docencia realizados, con la ayuda de la síntesis analizamos las partes y descubrimos las relaciones existentes entre ellas, determinamos la correspondencia entre los contenidos del currículo de postgrado y la actitud en la práctica docente.

Hipotético-deductivo.- Los conocimientos e informaciones obtenidas fueron sometidas a deducciones progresivas que nos permitieron adelantar o corroborar las hipótesis, además sirvieron para analizar el respaldo académico que ofrece el postgrado al desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación

Histórico-lógico.- Aplicado para el estudio real de la trayectoria de la Facultad, especialmente con la lógica de las leyes de su funcionamiento y el desarrollo de cada uno de sus fenómenos.

Descriptivo- hermenéutico.- Para describir la situación actual en función de la información recuperada, la descripción se realizó en función de las variables que intervinieron en el objeto de estudio; ayudados para esto con la revisión de folletos, revistas, archivos, etc.

Métodos empíricos:

❖ Observación.

❖ Estadístico.

Observación.- Mediante la percepción directa del objeto investigado nos permitió delimitar las hipótesis, los objetivos, además de la observación sistemática y objetiva.

Estadístico.- Que nos permitió el procesamiento y tabulación de los datos obtenidos.

4.2. Técnicas e instrumentos

- ❖ Encuestas.
- ❖ Entrevistas.

Encuestas.- Permitió recoger información mediante preguntas abiertas y cerradas, se aplicó a los estudiantes escogidos para la muestra.

Entrevistas.- Para recoger información oral mediante diálogos planificados de manera grupal e individual, se aplicó a las autoridades universitarias.

Instrumentos.- Mediante formularios elaborados con preguntas abiertas y cerradas, se elaboró tres formatos para la investigación, uno como encuesta para los estudiantes y dos para las entrevistas.

4.2.1. Aplicación de instrumentos y procesamiento de la información.

La aplicación de los instrumentos se realizó mediante reuniones y entrevistas personales en porcentajes equivalentes al 50% del trabajo.

La información fue tabulada mediante el criterio de triangulación (docentes, alumnos, autoridades), que nos permitió ver un aspecto desde tres visiones diferentes.

La información se organizó por hipótesis de trabajo.

Una vez recogida la información se tabuló los resultados, los mismos fueron cruzados entre sí (Autoridades, Docentes, alumnos), lo que nos permitió emitir conclusiones lo más acertadas posibles en cuanto a la capacidad y competencia de los docentes con estudios de postgrado en el manejo de habilidades y destrezas para asumir la condición de agente de cambio social.

4.3. Población y muestra

Población:

El problema planteado obligó a conocer las características de toda la Facultad de Ciencias de la educación, por lo que nos remitimos al período 2002 – 2003.

Se consideran:

Autoridades: (4) Rector, Vicerrector General, Vicerrectora Académica, Centro de Postgrado y Educación Continua.

Directivos de la Facultad: (5) Decano y Subdecano de la Facultad de Ciencias de la Educación Planificación, Desarrollo Académico, Departamento de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Alumnos: (186) matriculados en la Facultad e Ciencias de la Educación.

Docentes con estudios de postgrado: 139

Sector Investigado	Cantidad	Hombres	Mujeres
Autoridades	4	3	1
Directivos	5	5	0
Docentes Postgraduados	139	107	32
Alumnos	186	86	100
Total	334	201	133

Fuente: Secretaría Facultad Ciencias de la Educación

Elaboración: Grupo de investigadoras.

Muestra

Con los referentes del universo total, de la constante del margen de error (0,5) y la constante del nivel de confianza (1,96) trabajamos con la fórmula respectiva.

$$n = \frac{Ny^2z^2}{(N-1)E + y^2z^2}$$

n = Muestra

N = Población

γ = Nivel de error muestral (0,5)

Z = Nivel de confianza al 95% el valor obtenido es 1,96

E = Límite máximo aceptable de error muestral 7% es igual 0,07

De los docentes postgraduados

$$n = \frac{139 \times (0,5)^2 \times (1,96)^2}{(139-1) \times (0,07) + (0,5)^2 \times (1,96)^2} = 12,56 \approx 13$$

De los alumnos.

$$n = \frac{186 \times (0,5)^2 \times (1,96)^2}{(186-1) \times (0,07) + (0,5)^2 \times (1,96)^2} = 12,83 \approx 13$$

Muestra total de la investigación

Sector Investigado	Frecuencia	%
Autoridades	4	100
Directivos	5	100
Docentes Postgraduados	13	9,35
Alumnos	13	6,99
Total	35	

Fuente: Cálculo del tamaño de las muestra

Elaboración: Grupo de Investigadoras

4.4. PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS

DESCRIPCION DE LA INFORMACION

Hipótesis general.- La forma como se han planificado y ejecutado los post grados en docencia no han aportado al desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación.

CUADRO No. 1

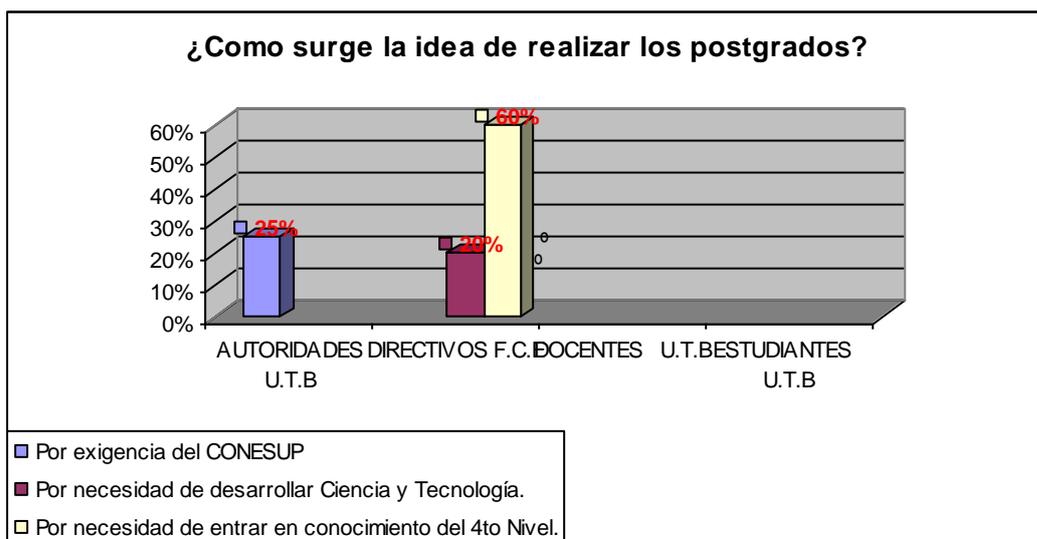
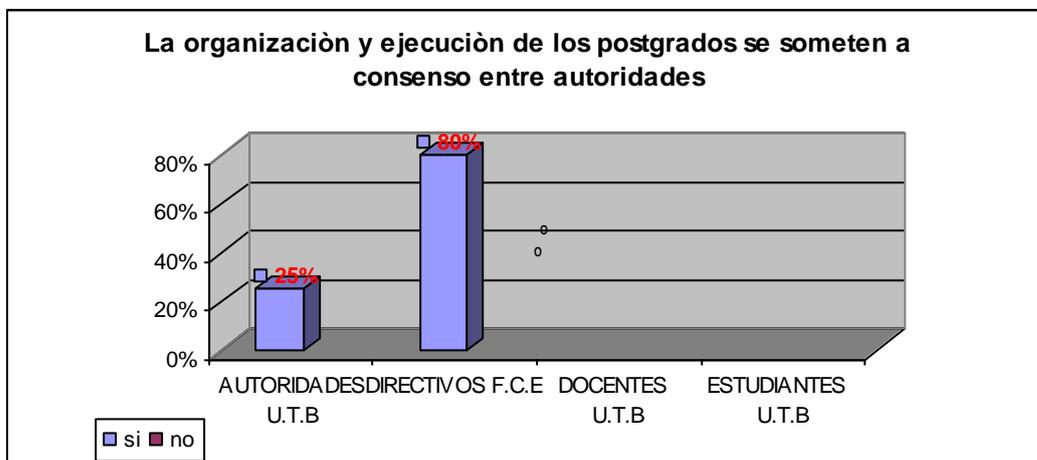
MUESTRA PREGUNTAS	AUTORIDAD ES U.T.B.		DIRECTIVOS F.C.E.		DOCENTES U.T.B.	
	No.	%	No.	%	No.	%
	La organización y ejecución de los Postgrados se someten a consenso entre autoridades? SI NO	1	25	4	80	
Como surge la idea de realizar los Postgrados? · Por exigencia del CONESUP · Por necesidad de desarrollar Ciencia y Tecnología. · Por necesidad de entrar en conocimiento del 4to Nivel.	1	25	1 3	20 60		
Objetivos y Características de los Postgrados? · Capacitar al Docente · No contesta	1	25	4	80		
Los Postgrados han sido evaluados? SI NO	1	25	3 1	60 20		
Los Postgrados realizados en U.T.B. son: Excelentes Muy Bueno Bueno Regular Deficiente	1	25	2 2	40 40	1 2 9	8 15 69

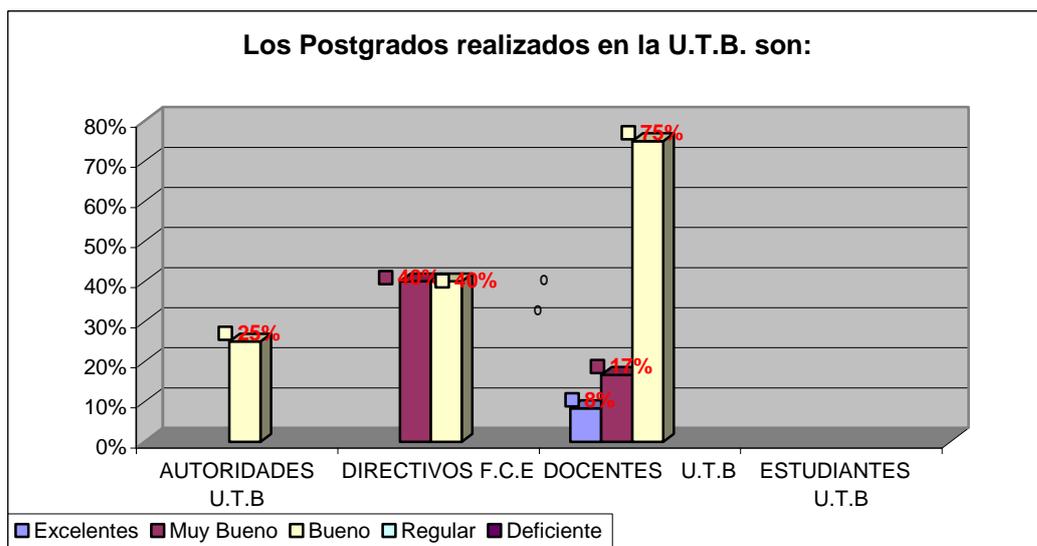
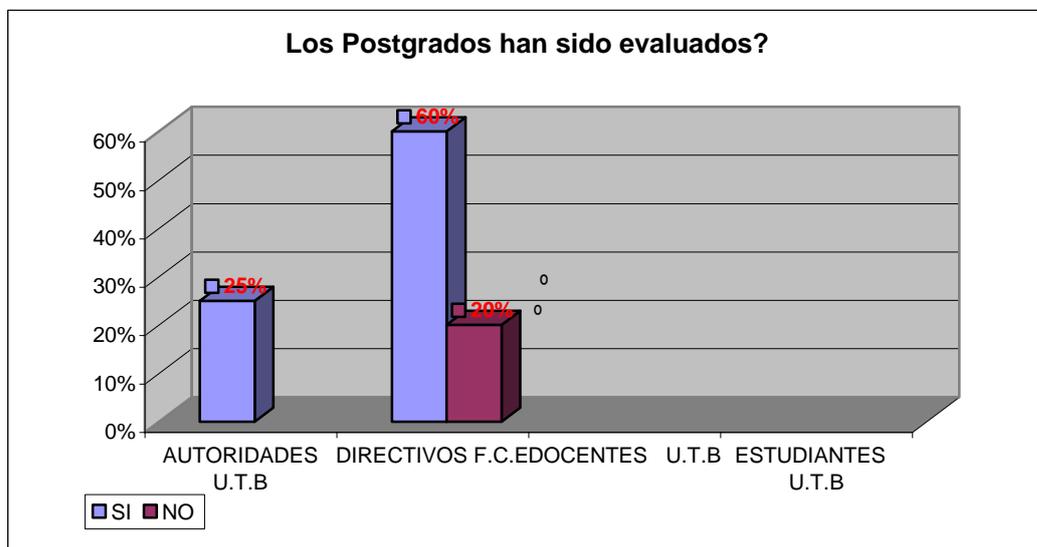
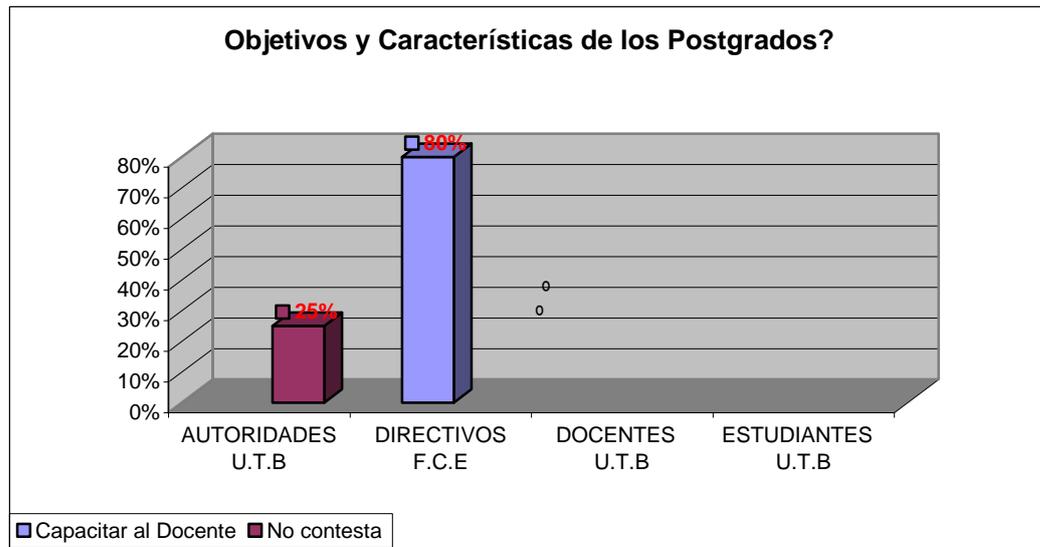
FUENTE: Autoridad (Director CEPEC)

Directivos (Decano, Sub-decano, Dpto. Evaluación y Acreditación y Dpto. de Práctica Docente).

Análisis:

1. La organización y ejecución de los postgrados se realizan mediante consenso entre autoridades y directivos.
2. La necesidad de entrar a conocimiento de Cuarto Nivel es la idea principal de la realización de los postgrados.
3. Solo los directivos de F.C.E. señalan como los objetivos de los postgrados la capacitación al docente y no mencionan las características que deben poseer estos.
4. Para algunos de los entrevistados los postgrados son evaluados y considerados por la mayoría como buenos.





Interpretación.-

Siendo la organización y ejecución de los postgrados sometidos a consenso no existe una definición clara de los objetivos y características de los mismos; a pesar que se considera una necesidad legal y de desarrollo de la sociedad moderna, la capacitación al docente en el 4to. Nivel.

Además se evidencia poco conocimiento por parte de las autoridades y directivos acerca de los objetivos que deben contemplar los programas de estudios de postgrado; consecuentemente la forma como se han planificado y ejecutado los programas de postgrado en la UTB no han contribuido al desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Hipótesis específica 1: La fundamentación Científico – Teórico y Metodológica – Técnica que ha orientado los procesos de planificación y ejecución de los programas de Postgrados en Docencia no ha contribuido a innovar el discurso y práctica de la totalidad de los postgraduados que laboran en el Facultad de Ciencias de la Educación.

CUADRO No. 2

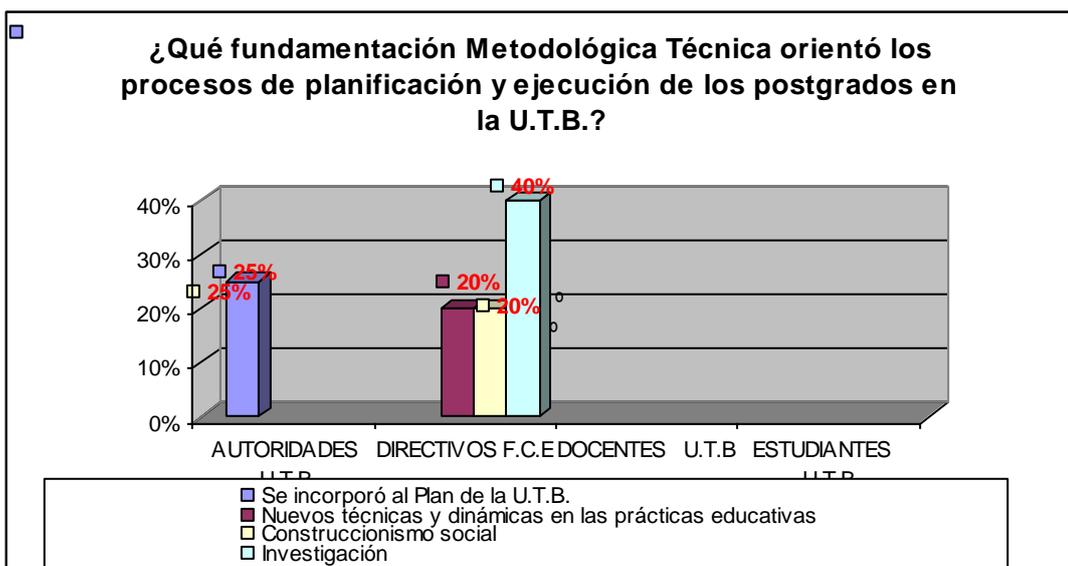
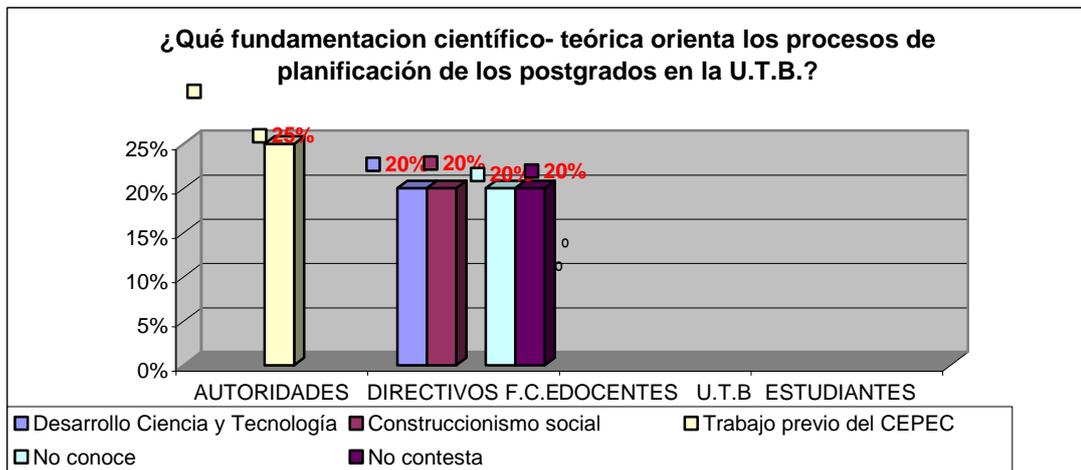
MUESTRA	AUTORIDADES U.T.B.		DIRECTIVOS F.C.E.		DOCENTES U.T.B.	
	No.	%	No.	%	No.	%
<p>¿Qué fundamentación científico – teórica orienta los procesos de planificación de los Postgrados en la U.T.B.?</p> <ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo Ciencia y Tecnología · Construccinismo social · Trabajo previo del CEPEC · No conoce · No contesta 	1	25	1 1 1 1	20 20 20 20		
<p>¿Qué fundamentación Metodológica – Técnica orientó los procesos de planificación y ejecución de los Postgrados en la U.T.B.?</p> <ul style="list-style-type: none"> · Se incorporó al Plan de la U.T.B. · Nuevas técnicas y dinámicas en las prácticas educativas · Construccinismo social · Investigación 	1	25	1 1 2	20 20 40		
<p>Los postgrados han contribuido a mejorar el desempeño académico de los docentes de FCEE</p> <ul style="list-style-type: none"> · Si · No · Un Poco 	1	25	4	80	6 6	40 40

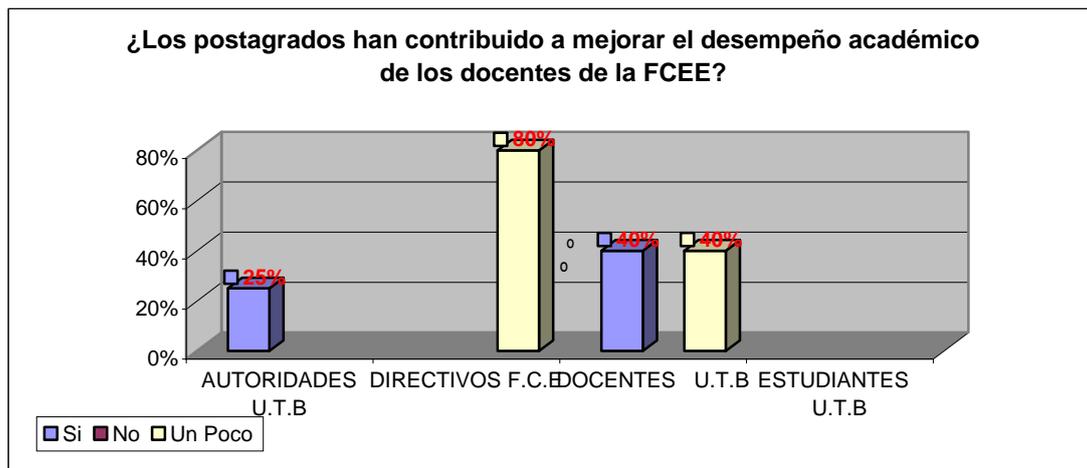
FUENTE: Autoridad (Director CEPEC)

Directivos (Decano, Sub-decano, Dpto. Evaluación y Acreditación y Dpto. de Práctica Docente).

Análisis:

1. La fundamentación científico teórica que orienta los procesos de planificación de los postgrados seleccionados no corresponde lo que debe contemplar una planificación curricular.
2. En cuanto a la fundamentación metodológica técnica de la planificación y ejecución de los postgrados, los directivos de la F.C.E. mayoritariamente a la investigación y; en menor proporción, a métodos y técnicas a desarrollar en la práctica educativa.
3. El mejoramiento del desempeño académico de los docentes es muy poco por influencia de los postgrados.





Interpretación.-

Existe un desconocimiento total a cerca de los conocimientos científicos teóricos que sustentan la planificación curricular.

La fundamentación metodológica técnica está orientada a la investigación y al desarrollo de metodologías que los docentes deben utilizar en su práctica educativa, lo cual debería ser reflejado en el quehacer educativo, sin embargo los postgrados han contribuido muy poco al desempeño académico del docente de la F.C.E.

Hipótesis específica 2.- La direccionalidad y el nivel de cumplimiento de los propósitos y objetivos de los Postgrado en docencia no han contribuido al cumplimiento de los objetivos y políticas de la U.T.B.

CUADRO No. 3

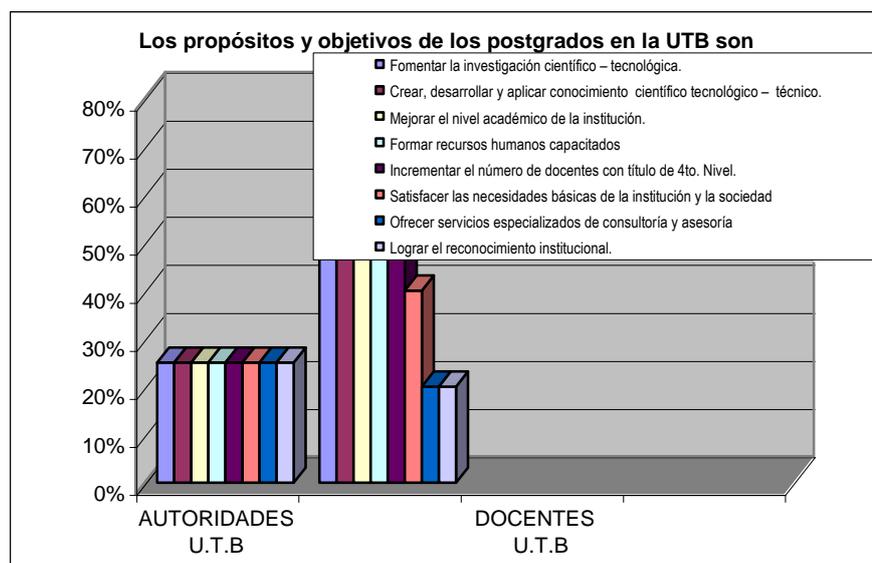
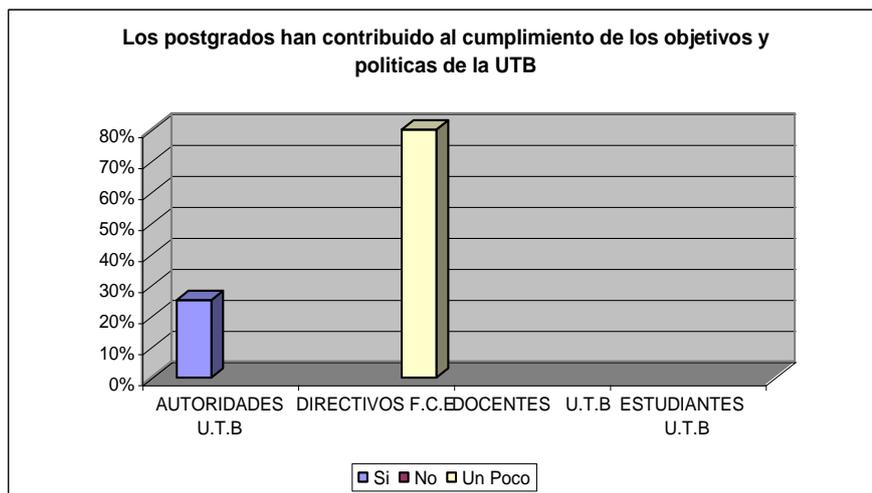
PREGUNTAS	MUESTRA		AUTORIDADES U.T.B.		DIRECTIVOS F.C.E.	
	No.	%	No.	%	No.	%
¿Los postgrados han contribuido al cumplimiento de los objetivos y políticas de la U.T.B.? · SI · NO · UN POCO	1	25	4	80		
Los propósitos y objetivos de los postgrados en la U.T.B. son:						
▪ Fomentar la investigación científico – tecnológica.	1	25	4	80		
▪ Crear, desarrollar y aplicar conocimiento científico tecnológico técnico.	1		4	80		
▪ Mejorar el nivel académico de la institución.	1		3	60		
▪ Formar recursos humanos capacitados	1		3	60		
▪ Incrementar el número de docentes con título de 4to. Nivel.	1		3	60		
▪ Satisfacer las necesidades básicas de la institución y la sociedad	1		2	40		
▪ Ofrecer servicios especializados de consultoría y asesoría	1		1	20		
▪ Lograr el reconocimiento institucional.	1		1	20		

¹ FUENTE: Autoridad (Director CEPEC)

Directivos (Decano, Sub-decano, Dpto. Evaluación y Acreditación y Dpto. de Práctica Docente).

Análisis

1. El cumplimiento y objetivos de las políticas de la U.T.B. se ve poco influenciada por la contribución de los postgrados realizados.
2. Al consultar acerca de los propósitos y objetivos de los postgrados se señalan algunas alternativas que no corresponden a lo planteado.



Interpretación.-

El análisis realizado permite evidenciar el desconocimiento de propósitos y objetivos que deben cumplir los postgrado; lo que se traduce en que estos no contribuyen al cumplimiento de políticas y objetivos de la U.T.B.

Hipótesis específica 3.- El desempeño académico profesional de los postgraduados en Docencia no ha facilitado la construcción de propuestas que aporten al mejoramiento del desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación.

CUADRO No. 4

PREGUNTAS	MUESTRA		AUTORIDADES U.T.B.		DIRECTIVOS F.C.E.		DOCENTES		ESTUDIANTES	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
¿Los docentes de la F.C.E. han presentado propuestas de mejoramiento curricular? SI NO	1	25	4	80	7	58	5	42		
¿Considera que la F.C.E. cuenta con profesores de alto nivel profesional? SI NO NO todos NO contesta	1	25	2	40	6	50	2	17	8	62
¿Conoce algunos esfuerzos realizados para mejorar la calidad de la educación en la Facultad? SI NO	1	25	2	40	3	25	1	8	3	23
Aplica el docente lo aprendido en Los postgrados? SI NO	1	25	4	80	12	100	7	6	54	46
¿Que actividad desempeña en la Facultad? o Administrativa o Docente o Investigación					1	8	9	75	2	17
¿Cuál es el área deficiente de la Facultad? o Administrativa o Docente o Estudiantil					8	67	4	33	7	54
							5	38	1	8

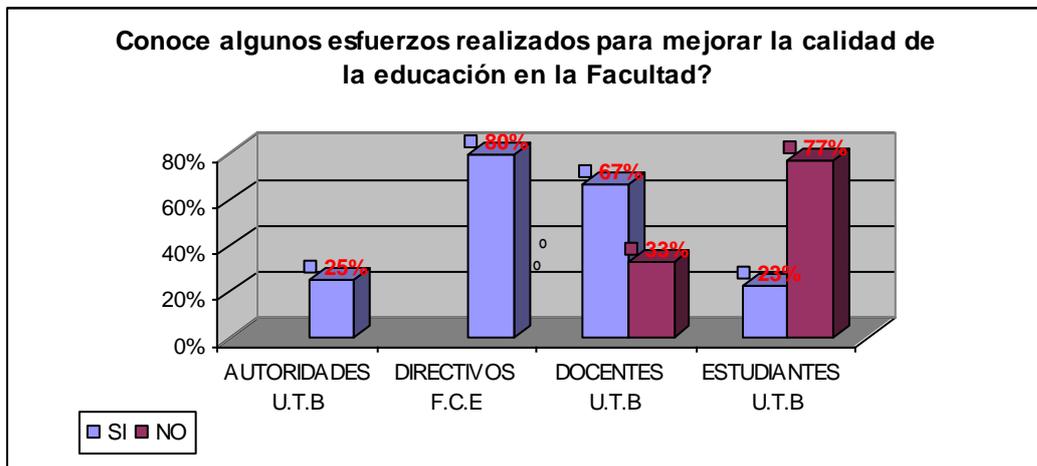
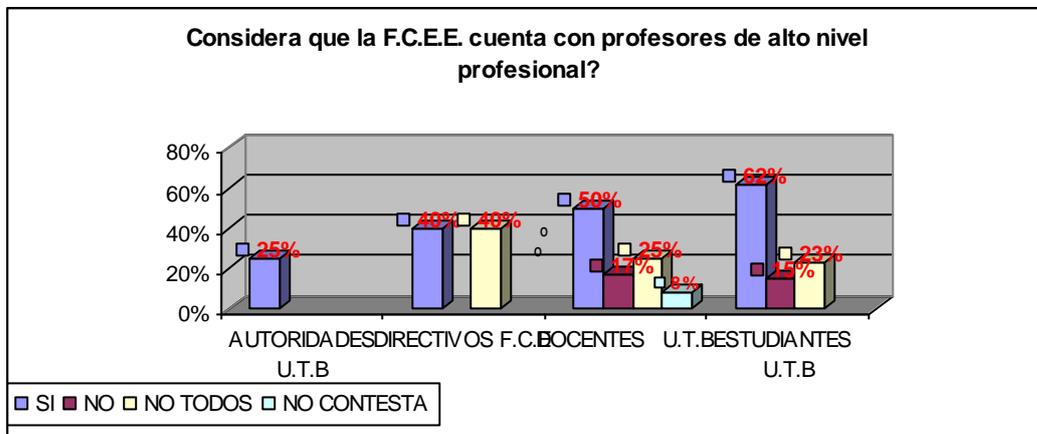
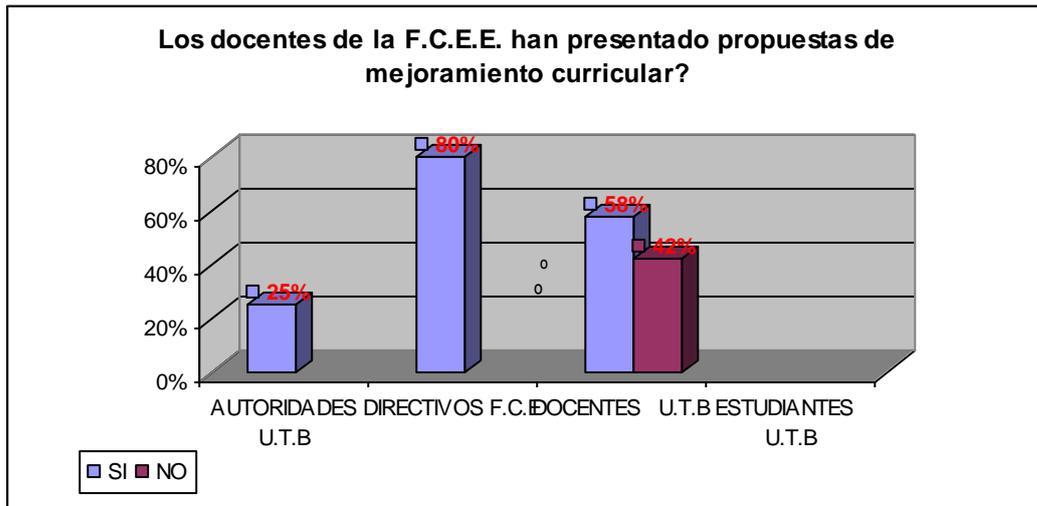
¹ FUENTE: Autoridad (Director CEPEC)

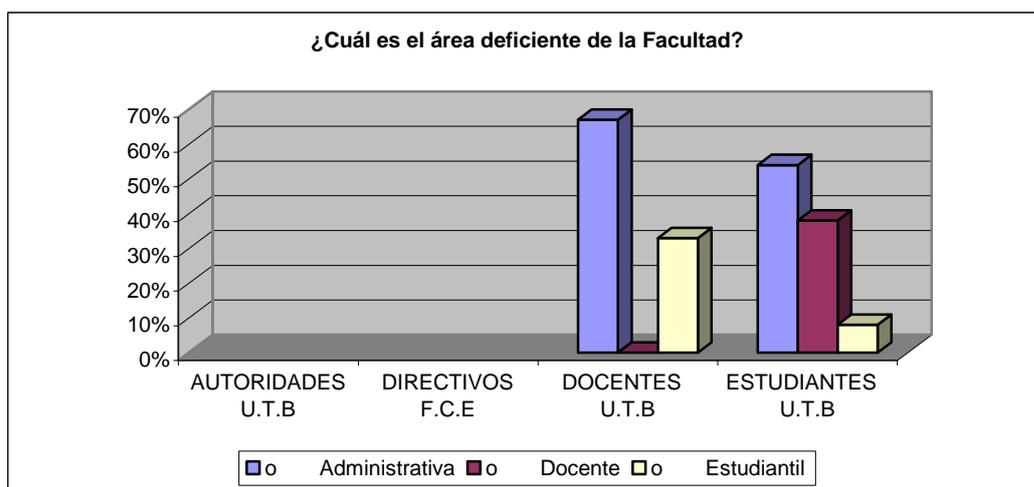
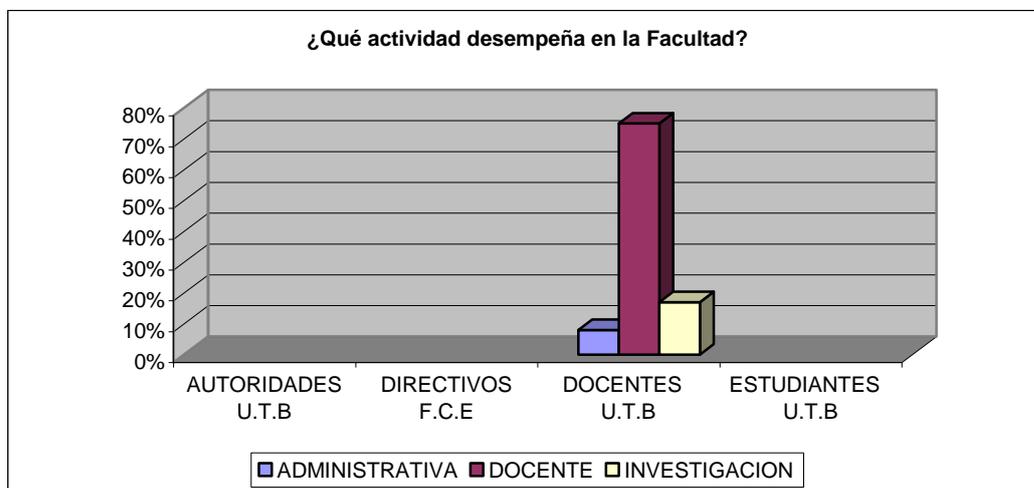
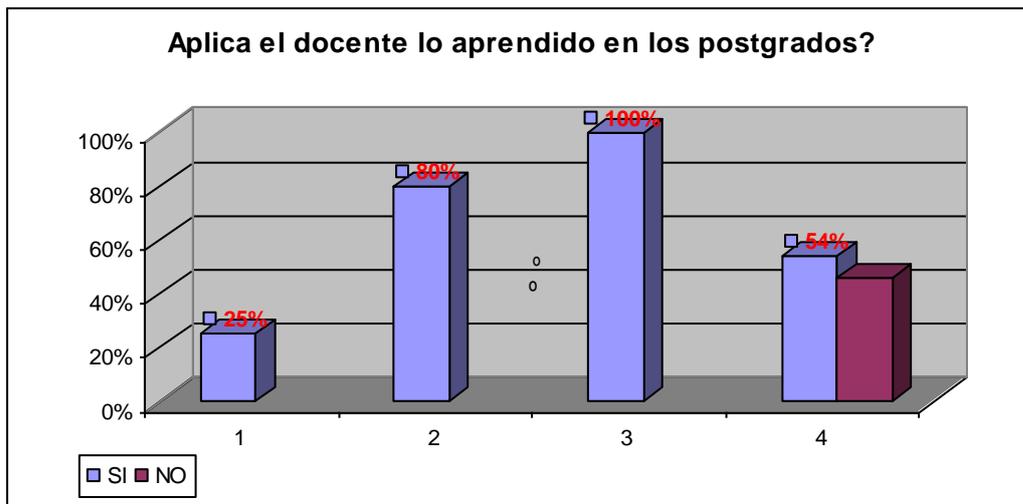
Directivos (Decano, Sub-decano, Dpto. Evaluación y Acreditación y Dpto. de Práctica Docente).

Análisis

Los directivos y docentes reconocen esfuerzos realizados para mejorar la calidad de la educación en la F.C.E.; sin embargo los estudiantes no la evidencian.

La mayoría de los docentes afirman que han presentado proyectos de mejoramiento curricular, sin embargo, no hacen referencia a alguno de ellos.





Interpretación.-

Habiendo los docentes en su mayoría presentado propuestas de mejoramiento académico; sin embargo estos no son evidenciados por los estudiantes; a pesar de que

reconocen que los docentes poseen un alto nivel profesional por lo que la hipótesis planteada según el resultado de las entrevistas y encuestas no se confirma.

5.- ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Recursos

5.1.1 Humanos

- ❖ Equipo de investigadoras
- ❖ Autoridades Universitarias
- ❖ Directores Departamentales
- ❖ Docentes Postgraduados de la Facultad de Ciencias de la Educación
- ❖ Alumnos Universitarios
- ❖ Encuestadoras

5.1.3 Materiales

- ❖ Ley de Educación Superior.
- ❖ Reglamentos de Postgrado del CONESUP
- ❖ Estatutos de la Universidad Técnica de Babahoyo
- ❖ Reglamentos del Centro de Postgrado de la U.T.B.
- ❖ Programación de los cursos de postgrado realizados en la U.T.B.
- ❖ Libros de consulta
- ❖ Información de los archivos de la Facultad de C.C.E.E. y CEPEC
- ❖ Encuestas.
- ❖ Fotocopias
- ❖ Computadora
- ❖ Impresora
- ❖ Papelería
- ❖ Plumaz, lápices, marcadores

CONCLUSIONES.

La investigación desarrollada demuestra que:

1. Existe una carencia de continuidad y empalme de una administración a otra de un plan con otro, porque durante el desarrollo investigativo nos encontramos con una total ausencia de información requerida para el desarrollo de la misma
2. Los postgrados de la UTB son planificados de forma subjetiva, a partir de requerimientos estipulados en la ley de Educación superior, pero se ha dejado de lado los procesos investigativos que nos den cuenta de las reales necesidades de la comunidad universitaria y la sociedad beneficiaria, que reclama otro tipo de respuesta institucional, acorde a los avances científicos, tecnológicos, humanísticos y globalizantes.
3. La organización y ejecución de los postgrados es sometida a consenso, sin previo conocimiento de la intencionalidad y direccionalidad de los mismos, lo que influye en la poca o ninguna incidencia de estos en el desarrollo académico de la Facultad.
4. No se aplica con rigor el proceso de seguimiento, control y evaluación a la planificación de los postgrados para verificar con objetividad científica la validez de los mismos
5. Los resultados evidencian que los niveles de decisión de la Universidad, desconocen los objetivos, características y fundamentos científico- teóricos, metodológico-técnicos, que sustentan el postgrado.
6. Las autoridades consideran, en franca contradicción, que los postgrados poco han contribuido al desempeño académico de los docentes postgraduados, pero califican como buenos a los programas de postgrados realizados y aseguran que la Facultad posee una planta docente con alto nivel profesional.
7. Los docentes afirman que en su práctica educativa aplican lo aprendido en los postgrados y los estudiantes reconocen en sus profesores un alto nivel profesional, sin embargo consideran como falencias académicas la poca actualización e insuficiente preparación del profesor porque según ellos no prepara la clase, no explica ni aclara dudas, asiste esporádicamente a clases y no conocen los esfuerzos realizados para mejorar la calidad de la educación..

8. Los estudiantes señalan como áreas deficientes de la Facultad de Ciencias de la Educación la Administrativa, seguida de la docente, a pesar de que afirman que los docentes con estudios de postgrado aplican lo aprendido en el desarrollo de su práctica educativa.

LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS

1. Los postgrados en la U.T.B. deben planificarse en función de los resultados de una investigación, que la debe realizar un equipo multidisciplinario para que se atiendan los diversos campos del saber humano.
2. La planificación en base a una investigación científica debe ser socializada ante los actores universitarios y su entorno beneficiario, para que estos realicen los ajustes pertinentes y la ejecuten en función de las necesidades reales, produciendo una participación, involucramiento y empoderamiento del aspirante al postgrado.
3. El desarrollo de los cursos de Postgrados debe realizarse de acuerdo a las necesidades de la Facultad de Ciencias de la Educación; (hoy Ciencias Sociales y de la Educación) es decir, priorizando las áreas y estableciendo un cronograma y cupo límite por cada especialidad lo que garantizaría la interdisciplinariedad y el consecuente aporte de los docentes en diferentes campos.
4. El CEPEC debe implementar la evaluación a los programas de postgrado que oferta, con la participación Inter. y multidisciplinaria de profesionales internos para detectar los aciertos y falencias; considerando los estándares de calidad que se han establecido internacionalmente para este nivel; los mismos, deben ser contrastados con los resultados de una evaluación externa solicitada por la Institución al CONEA.
5. El CEPEC debe implementar la evaluación y acreditación al docente postgraduado mediante la comparación permanente de los perfiles de entrada y salida de los profesionales que titula la Institución, cumpliendo con los estándares de calidad nacionales e internacionales, a fin de lograr la aplicación de los conocimientos adquiridos y un verdadero desarrollo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación.
6. Existiendo actualmente el plan estratégico Institucional elaborado a partir del 2004, debe ser evaluado de manera urgente por toda la comunidad universitaria y beneficiaria, en los aspectos administrativos, docentes y postgrados, que permita detectar cualquier falencia y emprender acciones que posibiliten un verdadero desarrollo académico de la Facultad y la Universidad.

7. El docente postgraduado debe hacerse un examen retrospectivo, introspectivo y real, bajar del pedestal y asumir su responsabilidad, para de esta manera comprometerse con el cambio para la transformación, ejerciendo una cátedra que refleje el nivel académico alcanzado.
8. Urgentemente la Facultad debe comprometer a todos y cada uno de los Postgraduados a presentar propuestas de mejoramiento académico y desarrollo social, buscando en forma creativa y normativa el reconocimiento y valor de estos aportes.
9. Para que los postgrados institucionales tengan y desarrollen el éxito esperado, los niveles de decisión y ejecución deben tener el nivel mínimo de conocimiento de los objetivos y fundamentos científico- teóricos, metodológico-técnicos, que sustentan el postgrado.
10. Debe establecerse mecanismos de comunicación, cooperación y coordinación para lograr generar una base de datos reales y de fácil accesibilidad.

A
N
E
X
O
S

ENTREVISTA A AUTORIDADES Y DIRECTIVOS

1.- ¿Cuántos cursos de postgrado se han realizado en la Facultad?

.....
¿Cuáles?.....
.....
.....

2.- ¿Cómo surge la idea de realizar cursos de postgrado?

.....
.....
.....

3.- ¿Cuáles son los objetivos y características de los cursos de Postgrado?

.....
.....
.....

4.- ¿La Facultad cumple con los Art. 56 y 57 de la Ley de Educación Superior y con el Art. 7 del reglamento de Postgrado del CONESUP?

SI () NO ()

5.- ¿La organización y Ejecución de los postgrados en la Facultad se someten a consenso entre las autoridades universitarias?

SI () NO ()

6.- ¿Según su opinión ¿de qué manera se beneficia la institución con la realización de los cursos de postgrado?

.....
.....
.....

7.- ¿Los docentes que asisten a cursos de postgrado son liberados de la carga horaria?

SI () NO ()

8.- ¿Cuáles son los requisitos previos que los aspirantes a estudios de postgrado deben cumplir?

.....
.....
.....

9.- ¿Qué fundamentación científico- teórica orientó los procesos de planificación de los postgrados en la U. T. B.?

.....
.....
.....

10.- ¿Qué fundamentación metodológica- técnica orientó los procesos de planificación de los postgrados en la U. T. B.?

.....
.....
.....

11.- ¿Cree usted que los estudios de postgrado han contribuido a mejorar el desempeño académico de los docentes de la Facultad de C.C.E.E.?

SI () NO () Un Poco ()

12.- ¿Aplica el docente lo aprendido en los postgrados?

SI () NO ()

13.- ¿Cree usted que los estudios de postgrados han contribuido al cumplimiento de los objetivos y políticas de la U.T.B.?

SI () NO () Un Poco ()

14.- Los propósitos y objetivos de los estudios de postgrado en la U.T.B. son:

- a) Fomentar la investigación científica y tecnológica
- b) Crear ,desarrollar y ampliar el conocimiento científico, tecnológico y técnico
- c) Satisfacer las necesidades básicas de la Institución y sociedad
- d) Formar recurso humano capacitado científica, técnica, académico y humanísticamente
- e) Ofrecer servicios especializados de consultoría y asesoría a instituciones publicas y privadas
- f) Incrementar el numero de docentes con estudios de cuarto nivel
- g) Lograr el reconocimiento institucional
- h) Mejorar el nivel académico de la institución.

No los conozco.....

15.- ¿Conoce algunos esfuerzos realizados para mejorar la calidad de la educación en la facultad de C.C.E.E.?

SI () NO ()

16.- ¿Los docentes de la Facultad de C.C.E.E. han presentado propuestas alternativas de mejoramiento curricular?

SI () NO ()

17.- ¿Considera que la Facultad cuenta con un personal docente con alto nivel profesional?

SI () NO () NO TODOS ()

18.- ¿Los estudios de postgrado que se realizan en la U.T.B. han sido evaluados?

SI () NO ()

19.- Ha su juicio los estudios de postgrado en docencia que se ejecutan en la U.T.B. son:

Excelentes -----

Muy Buenos -----

Buenos -----

Regulares -----

Malos -----

Deficientes -----

ENTREVISTA A DOCENTES

Sección 1.01

1.- ¿Existe en la Facultad de C.C.E.E. un estamento que se encargue de la capacitación al docente?

SI () NO ()

2.- ¿Existe en la facultad un ente encargado de la planificación académica, investigación científica y evaluación al docente?

SI () NO ()

3.- ¿Conoce su estructura? Explíquela

SI () NO ()

.....
.....

4.- ¿Presenta Ud. su planificación anual?

SI () NO ()

5.- ¿Qué actitud asume la autoridad respectiva a la presentación de la planificación anual de los docentes?

.....
.....

6.- ¿Ha realizado Ud. Estudios de postgrado?

SI () NO ()

¿Cuáles?.....

.....

7.- ¿Ha aplicado Ud. En su practica docente lo aprendido en los cursos de postgrado?

SI () NO ()

Cómo?.....

.....

8.- ¿Lo que estudió en su postgrado aún constituyen conocimientos válidos para este nuevo siglo?

SI () NO () Un Poco ()

Porqué?.....

.....

9.- ¿Considera que la Facultad cuenta con un personal docente con alto nivel profesional?

SI () NO () NO TODOS ()

10.- ¿Considera que los contenidos que enseña son útiles a sus estudiantes?

SI () NO ()

11.- ¿Qué actividades desempeña Ud. en la Facultad?

Administrativas

Docentes

Investigativos.....

12.- ¿Ha realizado usted alguna propuesta de mejoramiento académico en la facultad de C.C.E.E.?

SI () NO ()

13.- ¿Los estudios de postgrado que se ofertan en la UTB son de calidad?

SI () NO () Un Poco ()

Explique.....

.....

.....

ENCUESTA A ESTUDIANTES

1.- ¿Conoce usted si sus profesores han realizado estudios de postgrado?

SI () NO ()

2.- ¿Considera usted que sus profesores poseen un alto nivel profesional?

SI () NO () NO TODOS ()

3.- Si su respuesta anterior es negativa ¿Cuál cree usted que sea la causa por la cual muchos docentes presentan falencias en su preparación académica?

No prepara clases
 No actualiza los conocimientos
 No le gusta la profesión que ejerce
 No es controlado ni evaluado
 Insuficiente preparación académica

4.- Considera usted que su profesor:

Utiliza eficientemente la hora de clase
 Promueve la participación de los estudiantes
 Motiva a aprender
 Las clases son activas
 Explica bien y aclara las dudas
 Mantiene buenas relaciones con los estudiantes
 Asiste puntualmente a clase
 Es cortés, respetuoso

5.- ¿Lo aprendido en clase le sirve para su vida práctica?

SI () NO ()

6.- ¿Asiste usted normalmente y de manera puntual a clases?

SI () NO ()

7.- ¿Considera usted que los docentes con estudios de postgrado aplican lo aprendido en su práctica educativa?

SI () NO () AVECES ()

8.- ¿Conoce esfuerzos realizados para mejorar la calidad de la educación en la Facultad de Ciencias de la Educación?

SI () NO ()

¿Cuáles?
.....

9.-Cuál considera es el área más deficiente de la facultad de C.C.E.E

- Administrativa
- Docente
- Estudiantil

10.- Luego de graduarse como profesional, aspira a continuar estudios de postgrado?

SI () NO () TAL VEZ ()

¿Porqué? -----

11.- Si su respuesta fue positiva, que desearía estudiar en el postgrado?

.....

12.- Considera que la facultad de C.C.E.E. cuenta con profesores de alto nivel profesional?

SI () NO () NO TODOS ()