

PROGRAMAS DE ASIGNATURAS DEL POSTGRADO UPEL-IPB COMO INSTRUMENTO DE CALIDAD EN EL PROCESO DE ACREDITACIÓN

SUBJECTS PROGRAMS FROM THE UPEL-IPB'S GRADUATE PROGRAMS AS A QUALITY TOOL IN THE ACREDITATION PROCESS

INVESTIGACIÓN

Felicidad Matos*
UPEL-IPB
Doralisa Rangel
UNELLEZ

Aceptado: 04-11-09

Recibido: 01-07-09

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se propuso generar por medio de la plausibilidad de los datos un sustrato teórico-metodológico para la enseñanza de inglés desde una perspectiva creativa y multicultural, fundamentado epistemológicamente por Martínez, A. (2003) y teóricamente por Saussure (1916), Chomsky (1970), Hymes (1971), Krashen (1985) y Habermas (1990). Se planteó una praxología que tomó lugar en el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, con un grupo de sujetos conformado por cuatro profesores, a quienes se les aplicó el testimonio focalizado como estrategia de recolección de información. Uno de los hallazgos que se develó a través del tratamiento de los datos, es que pareciera que algunos profesores de inglés en su práctica de enseñar la lengua inglesa se estacan en el nivel teórico de la lengua y en consecuencia no trascienden hacia la dimensión comunicativa. Todo este esfuerzo intelectual fue respaldado por la horizontalidad de la generación de teorías de Tesch (1987 en Colas 1992), que permitió construir la teoría de contribución como producción científica para enriquecer el saber del idioma inglés.

Descriptor: enseñanza del inglés, multiculturalidad, creatividad

ABSTRACT

This research aimed to generate a theoretical-methodological base for teaching English from a creative and multicultural perspective. That base would be epistemologically supported by Martínez (2003) and theoretically based on Saussure (1916), Chomsky (1970), Hymes (1971), Krashen (1985) and Habermas (1990). The praxology took place at the English Department of the UPEL-IPB. Subjects were four teachers to whom the focused testimony technique was applied for data collection. It was observed that some English teachers limit themselves to the theoretical level of the target language in their teaching practice and as a consequence they do not get its communicative dimension. All this effort was supported by the horizontality of Tesch's (1987 en Colas 1992) theory generation, which let the construction of the theory of contribution as scientific production to enrich the knowledge of the English language.

Keywords: English teaching, multiculturality, creativity.

INTRODUCCIÓN

La acreditación de las instituciones de Educación Superior es un proceso que permite rendir cuentas ante la sociedad y el Estado, y a éste último dar fe ante la sociedad de la calidad del servicio prestado, en este sentido, el propósito de todo proceso de acreditación es procurar el mejoramiento del desempeño institucional.

La acreditación es un camino abierto a seguir desde la reflexión y la práctica, es vital para toda institución de Educación Superior que busca calidad, se inicia con una autoevaluación por medio de la cual la institución, en su conjunto, se evalúa así mismo introspectivamente. El proceso de autoevaluación es esencialmente formativo porque a través de él la institución analiza su quehacer, lo que desea ser, cómo se organiza, y se administra, a la vez proporciona un marco adecuado para la planificación, ejecución de acciones remediables y correctivas en la operacionalización del currículo para garantizar calidad.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (2000), expresa que la calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo.

Esto implica diseñar programas que respondan a las necesidades del educando fortalezcan sus capacidades para analizar críticamente la realidad y contribuir a la transformación de su contexto.

La Declaración Mundial sobre Educación Superior del Siglo XXI (1998) plantea que la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades, enseñanza, programas académicos, investigación, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. En este sentido, los programas de asignatura por constituir parte fundamental del proceso formativo, deben ser objeto de estudio y de análisis para garantizar que sean instrumentos en el aseguramiento de la calidad, tal como lo exige el Consejo Consultivo de Postgrado (CCNPG) para el proceso de acreditación.

Un programa de asignatura de calidad es ante todo un instrumento curricular, una propuesta técnica pedagógica que establece un vínculo entre el pensamiento y la acción, su objetivo es orientar la acción del docente en su quehacer pedagógico en interacción con el

* Profesora titular de la UPEL-IPB. Dra. En Ciencias de la Educación. Asesora en el área de evaluación. Coordinadora de la Comisión de acreditación adscrita a la Subdirección de Investigación y Postgrado. Miembro de la Comisión Curricular. fematos50@gmail.com.

** Profesora titular de la UNELLEZ. Dra. En Ciencias de la Educación. Asesora en el área de evaluación. Coordinadora de la Comisión de acreditación adscrita a la Subdirección de Investigación y Postgrado. Miembro de la Comisión Curricular. Dora0508@cantv.net

participante para la autorregulación de su aprendizaje sobre la base de los principios de pertinencia, vigencia, articulación, coherencia interna y externa, que responda a una concepción de enseñanza y aprendizaje implícita en el proceso de diseño de un programa, producto de las nuevas tendencias educativas. Al respecto Sevillano (2004) señala que: “la calidad se fundamenta en la medida en que establecemos un diálogo entre profesores y participantes, se promueven las condiciones capaces de aumentar las posibilidades de aprender priorizando el proceso y el aprendizaje más que el contenido y la enseñanza” (p. 19).

En la elaboración de un programa de asignatura es preferible partir de un contexto general relacionado con los preconceptos en el área de conocimientos de los participantes, determinar cuáles son sus expectativas, motivaciones, tomar en cuenta principios curriculares, principalmente el de coherencia interna entre los diversos componentes que intervienen en su planificación y externa orientada a la disciplina, área de conocimiento, y al plan de estudio, específicamente al perfil profesional en el cual están explícitas las habilidades, conocimientos (destrezas, actitudes, aptitudes intelectuales), exigidas a los participantes para su egreso.

Estas destrezas o habilidades intelectuales, afectivas e investigativas se alcanzan en cada curso del plan de estudio, pero no con el uso de enfoques de transmisión de información unilateral y repetitiva. Al respecto en el informe Bricall que se refiere a la excelencia para la educación superior

La transmisión unilateral y repetitiva de información y de conocimientos adquiridos por el profesor ha de ser sustituida por la creación de un nuevo ambiente de aprendizaje, que oriente a los estudiantes hacia el camino de su autoformación, poniendo a su disposición los instrumentos adecuados (Bricall, 2005, p. 193).

Es evidente entonces que todo programa de asignatura de calidad debe responder a principios de viabilidad, realismo, claridad, flexibilidad, orientado a captar la atención de los participantes al incorporar en él aspectos relevantes relacionados con asuntos deontológicos del ejercicio de la profesión, principios éticos y morales para contribuir a la formación integral del profesional.

Para ello el programa de asignatura de calidad debe ser concebido como un proyecto de indagación, estudio y proyección de verdadera formación que implica auto-

transformación, como lo expresa Bedoya (2002): “formación es un proceso emprendido y decidido por el mismo sujeto y realizado, de tal modo que le implique un cambio radical en su voluntad y conocimiento” (p. 75).

Este “deber ser” no es muy común por cuanto se ha descuidado la calidad de los programas de asignatura, al respecto Zuleta (1995) manifiesta: “La educación en la actualidad reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes, resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (p. 13). Esto debe llamar a la reflexión cuando se planifica un programa de asignatura, éste debe estar orientado a la formación de un participante consciente de lo que aprende y no con memoria a corto plazo que repitan información, si se toma en cuenta que la conciencia, tal como lo plantea Morín (2002): “es inseparable del pensamiento que es inseparable del lenguaje. La conciencia es la emergencia del pensamiento reflexivo del sujeto sobre sí mismo, sobre sus operaciones, sobre sus acciones...” (p. 134).

Las consideraciones anteriores exigen que el contexto para el diseño del programa de asignatura sea una realidad educativa, donde se potencialicen los marcos de información disponibles, en esquemas de organización de saberes integradores, pertinentes y útiles, que promueva en los participantes motivación, expectativas, curiosidad; esto será posible si en el programa de asignatura se incorporan procedimientos que susciten en el aula procesos de interacción a través de actividades para el trabajo autónomo del participante, favoreciendo la estrategia de aprender a pensar.

En la actualidad muchos programas de asignaturas no están diseñados para aprender a pensar, sólo a informar. Aprender a pensar significa según Sevillano (2004): “capacidad de reflexionar-analizar, tomar decisiones, tomar conciencia de lo que se sabe, cambiar conceptos y conocimientos que poseemos, sea para procesar nueva información, sea para sustituir conceptos cultivados en el pasado y adquirir nuevos conocimientos” (p. 15).

Un programa de asignatura de calidad debe proporcionar al participante de postgrado la oportunidad de desarrollar estrategias de pensamiento, construir significados de los materiales informativos, resolver problemas, asumir la responsabilidad de su aprendizaje, transferir habilidades y conceptos a nuevas situaciones, integración entre teoría y práctica, coherencia entre su ejercicio profesional y la línea de investigación.

CRITERIOS DE CALIDAD PARA EL DISEÑO DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA

La elaboración de los programas es competencia inherente a la profesión docente, desde esta perspectiva, la preocupación por la calidad responde a la necesidad creciente de saber utilizar, transferir y re-crear los conocimientos para que el programa sea un instrumento del modelo pedagógico y contribuya al desarrollo de potencialidades y a la formación de capacidades del estudiante como ser social participante en el desarrollo cultural de la sociedad, en efecto en el diseño es importante tomar en cuenta los siguientes criterios como evidencias de su calidad:

1. **Coherencia.** Un programa de asignatura de calidad debe diseñarse atendiendo a un enfoque sistémico, cada componente se estructura sobre la base de interrelación, autorregulación, todos convergen en un sentido, una totalidad, la coherencia puede ser interna y externa. La interna está relacionada con la interrelación horizontal de sus componentes: propósitos, objetivos generales y específicos, contenidos, estrategias didácticas, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, recursos, evaluación y bibliografía. La externa se identifica con el plan de estudio y el perfil profesional.

2. **Flexibilidad.** La elaboración de un programa de asignatura de calidad no es un proceso acabado, está sometido a modificaciones y mejoras constantes, en cualquiera de sus componentes.

3. **Organización.** Un programa de asignatura de calidad debe partir de un ordenamiento de cada uno de los componentes que intervienen en la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Según Nérci (1998), el ordenamiento de los componentes de un programa de asignatura se caracteriza por ser jerarquizado y obedece a la lógica de la planificación de la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo al siguiente orden:

Propósito. En él se justifica la importancia de la asignatura acerca de la contribución que ésta hace al logro de habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas, expresadas en el perfil de egreso de la maestría, de igual manera se explica la orientación didáctica, pedagógica que servirá de guía para el proceso enseñanza-aprendizaje, referido a lo epistemológico, axiológico y psicológico del programa de postgrado. Se deben puntualizar los principios teóricos referidos a la enseñanza y aprendizaje, en tanto constituyen orientación para la selección y uso de estrategias que han de ser utilizadas en el desarrollo de las experiencias de aula, dirigido a dar respuesta a los fines de la institución y al tipo de persona que se desea formar.

Objetivos generales. Son orientaciones que hacen referencia de manera clara y precisa a los logros que se esperan en el participante como producto, al finalizar una asignatura en función de otras asignaturas o del perfil profesional del egresado. Éstos deben propiciar el interés por los conocimientos implicados en el aprendizaje, han de ser evaluables, alcanzables, realistas y concretos.

Los objetivos generales como núcleo importante en la didáctica permiten tomar decisiones en el ámbito de otros objetivos más específicos, este principio tiene como consecuencia que se precisa una formación en operaciones internas y procesos de aprendizaje e interacción. A los participantes hay que formarlos de tal manera que puedan trabajar en la diversidad, esto implica una formación plurimetodológica.

Objetivos específicos. Son una descripción clara, comprensible, precisa, imprescindible, con un verbo en futuro o infinitivo, relacionada con los aprendizajes, por ejemplo: comprensión, habilidad, aptitud, conceptos, solución de problemas, analogías, y otros, que obtendrán los participantes una vez finalizadas las experiencias de aprendizajes desarrolladas en clase o en una sesión de trabajo individual o grupal.

Contenidos. Es todo aquello que es objeto de aprendizaje, es el conjunto de saberes, aportes culturales científicos tecnológicos de corte integral y globalizador que de manera general se conoce como temas de análisis, cuya asimilación y apropiación por parte de los participantes se considera esencial para su desarrollo y socialización.

Los procesos de selección, cuantificación, calificación y ordenamiento que los determinan dependen de las estrategias de aprendizaje y del conocimiento de la naturaleza intrínseca de la información. Los contenidos exigen, por parte del docente, capacidad de síntesis, discernimiento entre lo importante y secundario, sin sobrecargar de contenidos que impiden el aprendizaje por falta de refuerzo y ejercitación, evitando de esta manera el **síndrome de cobertura**: contenido extensos sin ningún nivel de profundidad.

Los contenidos deben responder a criterios de objetividad, pertinencia, actualidad, significación epistemológica, transferibilidad, estructuración funcional y adaptación a la estructura lógica y psicológica de los participantes.

Los contenidos se ordenan atendiendo a un orden gradual y secuencial, es decir, los temas que se enuncian primero son los que debe aprender el participante en primer término,

de lo simple a lo complejo, pues se parte del supuesto de que lógica y pedagógicamente son antecedentes necesarios, cuando no indispensable de los temas posteriores.

Estrategias didácticas. Se refieren se a planes de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma sistemática para alcanzar un determinado propósito y objetivos de aprendizaje. Según Tobón y Agudelo (2000): “las estrategias se planean y se aplican de manera flexible autoreflexionando continuamente sobre el proceso formativo para ajustarlas a éste y afrontar las incertidumbres que puedan surgir en el camino teniendo en cuenta la complejidad de todo acto educativo” (p. 73).

Las estrategias didácticas deben estar orientadas sobre la base de la metodología seleccionada por el docente (estrategias de enseñanza) y por los procesos de aprendizajes cognitivos y de autorregulación utilizados por el participante (estrategias de aprendizaje).

Estrategias de enseñanza. Son las que utiliza el docente en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los participantes. Igualmente son entendidas como procedimientos didácticos que indican métodos y técnicas de enseñanza para el logro de la acción didáctica.

La palabra método se utiliza en la enseñanza como sinónimo de modo, forma, procedimiento. Los métodos se clasifican en: individual, colectivo o mixto y por su forma: objetivos intuitivos, verbales, expositivos, interrogativos, mixtos; procedimientos: inductivos, deductivos, analíticos, sintéticos.

Entre algunas de las estrategias de enseñanza más comunes se pueden señalar: discusión guiada, organizadores gráficos, mapas y redes conceptuales, analogías, método inductivo, deductivo, organizadores previos. Para la selección de una determinada estrategia deben tenerse en cuenta las siguientes consideraciones, según Díaz (2002):

1. Características generales de los participantes, conocimientos previos, nivel motivacional (expectativas, motivación).
2. Tipo de objetivo de aprendizaje y del contenido curricular a desarrollar.
3. Estrategias que deberá desarrollar el participante.
4. Contexto intersubjetivo creado con los estudiantes hasta ese momento (p. 58).

La aplicación experta de las estrategias requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.

Estrategias de aprendizaje. Es el conjunto de actividades mentales empleadas por el participante en una situación particular de aprendizaje. Ejemplo: estrategias de aprendizaje primaria, comprensión-retención, recuperación-utilización, repetición, elaboración y organización, procesamiento de información, enlaces, conocimiento previo con el nuevo conocimiento, síntesis productiva, utilización de elaboraciones imaginativas, creatividad, pensamiento crítico, autorregulación, atención global, selectiva, control emocional, selección, elaboración.

Cabe agregar que por ser las maestrías el nivel donde se debe desarrollar de forma continua y sistemática la investigación, las estrategias deben estar dirigidas a fomentar el perfil de investigador de sus egresados, entre las más relevantes que pueden contribuir: simulaciones para la solución de problemas, identificación de problemáticas, jerarquizarlas y alternativas de solución, diálogo reflexivo, la comunidad de indagación, la indagación crítico-creativa, el aprendizaje por transferencia analógica, la anticipación conjetural creativa, la formulación de problemas, indagación de la realidad en función de las prioridades jerarquizadas.

Otra de las estrategias que desarrolla actitudes de indagación es las preguntas investigativas, que comprenden preguntas directrices cualitativas, preguntas descriptivas, estructurales, de contraste, hipotéticas de repetición, recapitulación, replanteamiento, reformulación. Igualmente el desarrollo de la capacidad de observar y registrar, visualización y contextualización de la realidad, diario de campo, estudio de caso, análisis de datos cualitativos, comentarios de textos, elaboración de informes, métodos: inductivo y deductivo, trabajo cooperativo, proyecto, solución de problemas, aprendizaje e investigación en equipo y pasantías formativas equipo,

Técnicas de enseñanza y aprendizaje. Son instrumentos que utiliza el docente para la efectividad del proceso didáctico. La técnica es un conjunto de conocimientos acerca de procedimientos pedagógicos específicos para orientar las estrategias didácticas, intencionalmente vinculados para actuar con la mayor eficacia y eficiencia posible, sobre un aspecto de la realidad social. Las técnicas sólo tienen sentido cuando se integran significativamente dentro de un plan de acción, al servicio de una estrategia elegida para realizar adecuadamente la tarea del aprendizaje. Ejemplo: técnica expositiva, técnica de la

pregunta, técnica de la demostración, técnica de los círculos concéntricos, técnicas de grupo (seminario, simposio, discusión de grupos, seminario, estudio de casos, discusión guiada, taller, etc.).

Es importante destacar que las estrategias en un determinado momento pueden convertirse en técnicas, al igual que las técnicas se pueden convertir en estrategias, la actitud del docente debe ser de apertura.

Recursos. Son todos aquellos equipos técnicos, visuales, audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías que juegan un papel significativo en el proceso didáctico, para mejorar la motivación de los participantes y ofrecer una enseñanza de calidad. Ejemplo: videos, retroproyector, pizarrón, equipos de música, video proyectos, libros, video conferencias, cine, computadora, correo electrónico, el chat e internet, los multimedia, material multigráfico, guías didácticas, fuentes documentales extraídas de internet, cursos en línea, pizarrón, láminas, fotografías, etc.

Evaluación. Es un proceso dimensional y emergente, que tiene por objeto valorar de manera efectiva tanto la construcción de conocimientos como el fortalecimiento de actitudes, valores y habilidades y proporciona una retroalimentación efectiva al participante y al docente. La evaluación permite determinar bondades, ventajas y limitaciones existentes durante y después del proceso de formación, además detectar las destrezas y actitudes de los participantes y la aplicación de conocimientos. La evaluación según el momento que se realiza y los objetivos que se propone podrá ser: (1) **inicial:** es un diagnóstico de los conocimientos reales necesarios del participante, y (2) **final:** comprobación del logro de los objetivos.

En un programa de asignatura de calidad la evaluación debe ser organizada en el plan de evaluación. Se caracteriza por ser una actividad sistemática, continua, a través de ella se recoge información variada y plural acerca del proceso enseñanza y aprendizaje en su conjunto.

Bibliografía. Constituida por la relación de libros, revistas y otros documentos tanto físicos como electrónicos, referentes a los temas que comprende el programa, pueden ser identificados de manera inmediata para su análisis por parte de los participantes y sobre la cual el docente ha de apoyarse para desarrollar en gran parte su programa. La bibliografía se clasifica en: básica cuando se constituye en un recurso permanente para el abordaje de

los contenidos temáticos del programa, y complementaria cuando se desea profundizar un poco más sobre algún tema en particular por parte de los participantes.

En el orden de las ideas expuestas, significa entonces que de acuerdo a las características descritas, la calidad de un programa de asignatura radica en la fundamentación teórica-metodológica de los componentes que lo estructuran (propósito, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación y bibliografía). Por lo tanto, un programa elaborado técnicamente facilita el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, orienta un aprendizaje interactivo y autorregulado centrado en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Igualmente por las consideraciones anteriores, se estima que al diseñar un programa de asignatura, el docente debe reflexionar y centrarse en lo que implica un programa de calidad sobre la base de una concepción clara de lo que es enseñanza y aprendizaje niveles de progresión, diferenciación, congruencia, así como su vinculación con los conceptos de eficiencia y eficacia.

Desde esta perspectiva, el propósito de esta experiencia, es presentar los resultados de la evaluación de los programas de asignaturas realizada en el marco del proceso para la acreditación que se desarrolla actualmente que en las diferentes maestrías que conforman el postgrado de la UPEL-IPB., particularmente el presente informe se circunscribe a los programas de asignaturas de las maestrías de: Orientación, Educación Técnica, Educación Superior, Matemática y Educación Física.

La importancia de referir esta experiencia es aportar elementos a considerar en el diseño de los programas de asignaturas en el postgrado por ser estos instrumentos curriculares de la acción pedagógica, precisando con ello, las exigencias del CCNPG con respecto a la calidad que deben tener los programas de asignatura para la acreditación.

En efecto, las investigadoras nos propusimos como objetivo general evaluar los programas de asignatura de las maestrías mencionadas, actualmente en proceso de acreditación del postgrado UPEL-IPB, mediante el estudio de contenido del programa y calidad técnica expresadas en cada uno de sus componentes, para establecer algunas pautas y lineamientos a manera de conclusiones y recomendaciones que contribuyan a su redimensión, sobre la base de las tendencias emergentes para el desarrollo del eje de investigación, esencia de la formación en postgrado.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico Barquisimeto (UPEL-IPB), en su proceso de autorregulación, prosigue por una parte, profundizando los niveles y dimensiones de evaluación, con mayor valoración del quehacer investigativo como indicador de excelencia académica propia del postgrado, y por la otra, continúa con el proceso de acreditación y solicitud de autorización ante el Consejo Nacional de Universidades de las ofertas de estudio, como parte del reconocimiento y la legitimación social de sus cursos de maestrías; este proceso exige la presentación de los programas analíticos de las asignaturas del plan de estudio con niveles de calidad.

Con este enfoque de mejoramiento continuo, se concibieron los programas de las asignaturas como objeto de estudio, específicamente los de las maestrías de Orientación, Matemática, Educación Técnica, Educación Superior y Educación Física, para determinar en primer lugar, a la luz de las perspectivas teóricas metodológicas pertinentes con la formación de investigadores como referentes básicos en la conformación de estos instrumentos curriculares, las debilidades presentes en cada uno de sus componentes: propósito, objetivos, contenidos, estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje, evaluación, recursos y bibliografía; y en segundo lugar, a partir de las consideraciones y reflexiones realizadas, aportar algunas conclusiones y recomendaciones que sirvan para iniciar un debate sobre la trascendencia de la calidad del programa de asignatura, como herramienta del quehacer pedagógico en el postgrado para el fortalecimiento del perfil del egresado como investigador de su propia práctica.

Esta reflexión permanente condujo a la necesidad de evaluar los programas de asignatura de las maestrías anteriormente referidas, para determinar debilidades tanto en su diseño como en su forma, se seleccionó el modelo de Sevillano (2004), sólo la fase correspondiente al momento inicial o como la autora lo denomina “el programa en sí mismo”, en la dimensión calidad intrínseca que se refiere al contenido del programa y su calidad técnica.

DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio realizado se corresponde con la modalidad de evaluación de programas, expuesta por Sevillano (ob.cit.) quien estructura el modelo en: momentos, dimensiones y objeto. Para el caso específico de los programas anteriormente nombrados, solamente se tomó del modelo, **la primera dimensión: calidad intrínseca del programa**, excluyendo

las otras dos dimensiones (adecuación de los destinatarios y adecuación a la situación de partida) que constituyen conjuntamente lo que la autora denomina **momento inicial: el programa en sí mismo**, cuyo objeto es evaluar el **contenido del programa** que en este caso son los componentes (objetivos, contenidos, estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje, evaluación, recursos y bibliografía) **y la calidad técnica**, aspectos éstos que constituyeron el marco de la evaluación.

Esta investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, mediante el método de investigación participativa con el uso de las técnicas de grupos focales, observación participante y la entrevista focalizada y análisis del discurso, tanto formal, constituido por los programas (escritos) de asignatura, como los discursos vivos, conformados por los testimonios orales de los informantes claves sobre el contenido de cada programa (componentes) y su calidad técnica.

Se destaca actualmente la importancia del tratamiento de datos discursivos como lo expresa Padrón (1996), quien explica que una gran cantidad de trabajos en investigación social requieren del tratamiento de datos discursivos, en el sentido de que sus unidades de análisis son textos escritos u orales y sus fuentes de suministro–recolección son distintos tipos de medios textuales tales como prensa, documentos institucionales y comunicación cara a cara.

El análisis del discurso formal o institucional, que en este caso lo conforman los programas escritos de asignaturas, se consideró como hecho discursivo, en cuanto explicaba mejor el objeto de estudio y contribuía a una comprensión mayor y más profunda, dado que el programa escrito es calificado como documento curricular oficial, tomando en consideración que el investigador cualitativo analiza los documentos públicos y oficiales para adquirir conocimientos sobre las personas que los redactan. Como los documentos personales, estos documentos permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las actividades de quienes lo producen.

El análisis del discurso a partir de los testimonios orales se han incrementado en las ciencias sociales, de manera especial en los contextos interaccionales que van de lo más individual a lo más institucionalizado; al respecto Padrón (1996) apunta:

Se identifican allí, entonces, correlativamente, dos tipos de entrevista: una, en que los intereses de la acción se restringen a los intereses subjetivos de las personas (entrevista personal) y otra en que desbordan esos intereses

subjetivos para ubicarse más bien en el plano de lo intersubjetivo o transindividual entrevista institucional u oficial ...entendida como estrato intersubjetivo y no como organización,la entrevista investigativa, pertenece al género de los contextos institucionales o socializados, ya que la ciencia y la producción de conocimientos conforman un estrato intersubjetivo.

Por otro lado las producciones discursivas, tanto del discurso formal (programas) como del discurso vivo obtenida en los grupos focales, sirvieron para conformar las unidades de análisis que, mediante la triangulación con los referentes teóricos permitieron generar la proposiciones válidas para el contexto de estudio.

En atención a las pautas explicadas, en reunión de coordinadores de postgrado de las diferentes maestrías y el compromiso de las investigadoras de conformar un clima reflexivo para el logro de los aportes de los informantes claves, se obtuvo la pluralidad de interpretaciones que el estudio requería, buscando así la visión holística que sirviese de fortalecimiento individual e institucional. En tal sentido, se planificaron las siguientes fases:

Fases de la investigación

I Fase

El proceso de investigación se inició como resultado de las reflexiones compartidas de las autoras con los docentes acerca de la calidad de los programas de asignatura, como herramientas fundamentales que orientan el acto didáctico, con el propósito de determinar las debilidades que limitan la pertinencia social y académica plasmada en el discurso escrito y oral de sus docentes.

Se orientó la búsqueda de referencias bibliográficas y del diseño adecuado por considerar que una experiencia evaluativa debe trascender para mejorar la práctica educativa, donde el profesorado se involucre en la búsqueda de la calidad, de allí que se seleccionó el enfoque cualitativo, participativo, utilizando parte del modelo evaluativo de Sevillano (ob. cit.).

Se elaboró el plan de investigación y se seleccionaron las fechas de los encuentros con cada grupo.

II Fase

Esta fase se correspondió con la evaluación del discurso formal (programas de asignatura) para lo que se utilizó un cuadro de vaciado de datos que permitió la identificación de las debilidades, el cual sirvió de base para el análisis conjunto con los docentes, producto de las entrevistas focalizadas para reconocer cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y su experiencia, además se logró registrar información asociada a conocimientos, actitudes y sentimientos, creencias y experiencias que enriqueciese la investigación. Se estimó pertinente utilizar la entrevista focalizada, por cada maestría de las pendientes por acreditación; este tipo de entrevista tiene la fortaleza como técnica de recolección de información cualitativa, para abordar los discursos de los actores comprometidos y garantizar libertad en el proceso dialógico. Desde esta perspectiva, hay que asegurar que los participantes tengan experiencia específica u opinión sobre la temática o hecho de investigación, se requiere de un guión de funcionamiento que reúna los principales tópicos a desarrollar o caracterizaciones de la experiencia subjetiva de los participantes.

La entrevista grupal, mediante los grupos focales, es un real intercambio que retroalimenta y estimula el interés en los entrevistados. Particularmente en esta investigación como proceso de comunicación verbal recíproca por su flexibilidad permitió conducir su realización para centrarse y focalizar la atención sobre la calidad de los programas de asignatura como guías de la acción pedagógica, por cuanto se obtuvo una descripción global de los conocimientos y las actitudes de los docentes sobre su propio programa, sobre la base de lo expuesto por Sevillano (ob. cit.) en cuanto a que la evaluación interna que hace el propio profesor es muy útil, porque se sensibiliza con todo el programa y le ayuda a tener pleno dominio sobre él mismo. La entrevista se estructuró con dos preguntas abiertas que permitieran dar una visión de la relevancia del constructo: programa de estudio. La triangulación de las técnicas y de los diferentes actores enriqueció el análisis y permitieron obtener suficiencia en las diferentes perspectivas que dan cuenta de la calidad de los programas de donde se obtuvieron las producciones discursivas emergentes que constituyeron los resultados.

III Fase

Desarrollado el proceso hermenéutico, se elaboraron las propuestas de mejora a partir de la reflexión de los docentes sobre los programas y se les entregó material de apoyo para contribuir con el proceso de redimensionamiento.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La presente evaluación y la reflexión sobre la calidad de los programas de asignatura de las maestrías: Orientación, Matemática, Educación Superior y Educación Física de la UPEL-IPB desde la **dimensión calidad intrínseca del programa**, en cuanto al **contenido del programa** (cuadro 1) que comprende los componentes del programa de asignatura, muestra las debilidades encontradas en la mayoría de los programas producto de la aproximación y discusión multidimensional de la temática, entre investigadoras y actores.

Igualmente el cuadro N° 2 evidencia las debilidades de la calidad técnica de los programas en referencia a los criterios técnicos: coherencia, flexibilidad y organización.

Cuadro 1 Debilidades en el contenido del programa

Componentes del Programa de Asignatura	Unidad Hermenéutica Extraída del Discurso Institucional (Formal y Vivido)
PROPÓSITO	<ul style="list-style-type: none"> ● No es explícito en relación a su vinculación con el perfil de egreso. ● Poca articulación entre la asignatura y el plan de estudio. ● En algunos programas se observa que el propósito está descontextualizado del área de conocimiento de la orientación didáctica y los principios de enseñanza que lo sustentan.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Generalmente su redacción no hace referencia a los logros que se esperan de los participantes en su formación como investigador. ● La secuencia de los objetivos no está establecida en un orden de complejidad creciente. ● En algunos objetivos no se evidencia que fortalecen el desarrollo de procesos de aprendizajes. ● Baja frecuencia de objetivos diferenciados.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> ● En algunas asignaturas no se corresponden con el perfil profesional. ● En algunos programas no se evidencian incorporación de nuevos conocimientos para optimizar la capacidad intelectual y socio-afectiva de los participantes. ● En algunos programas de contenidos no están organizados, se presentan como una lista de títulos. ● La gran mayoría de los contenidos en los programas de asignatura están descontextualizados de un proceso de cualificación y ordenamiento dependiente de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	<ul style="list-style-type: none"> ● Insuficiente diversificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en función de la variedad que debe predominar en el postgrado. ● Limitada organización en métodos, procedimientos y técnicas en relación a la vinculación con el objetivo que se espera lograr. ● Algunas estrategias descritas en el programa de asignaturas, ofrecen al participante baja proporción a la reflexión crítica de saberes y de la acción educativa. ● Hay deficientes estrategias de aprendizaje. ● Las actividades también resultan insuficientes sobre todo aquellas de exploración de los conocimientos previos y de confrontación del docente con los participantes. ● Escasez de oportunidades para la construcción conceptual. ● Escasez de estrategias y actividades que fomenten el trabajo autónomo en el participante. ● Escasez de estrategias orientadas a compartir ideas, sesiones de reflexión, tutorías presenciales y telemáticas, indagación, redacción de informes de trabajo, solución de problemas. ● Exceso de concentración del trabajo en la clase expositiva, exposiciones, trabajos en equipos.

Cuadro 1 (cont...) Debilidades en el contenido del programa

Componentes del Programa de Asignatura	Unidad Hermenéutica Extraída del Discurso Institucional (Formal y Vivido)
	<ul style="list-style-type: none"> Desde la perspectiva de la generación de pensamiento crítico reflexivo, se describen en forma limitada, actividades de transferencia del conocimiento. Solución de problemas al medio laboral para confrontar la teoría con la práctica que permita identificar carencias significativas. Restringidas posibilidades para la gestión de recursos en el entorno. Circunscrita vinculación para aprovechar las experiencias de su entorno laboral para hacer de la investigación un medio de mejoramiento de la calidad de la educación y del docente.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> Este componente en algunos programas no está especificado. La gran mayoría de los programas no describen la incorporación de nuevas tecnologías de la información (internet, correo electrónico, entornos virtuales o redes informáticas, foro de discusión y el chat). Algunos programas indican recursos que proporcionan sólo estímulo visual (libros de textos, pizarrón).
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> No se observa coherencia con los objetivos específicos redactados en los programas. Aparece al final del programa en el plan de evaluación, lo cual no permite aclarar si este componente del programa es asumido como un proceso dimensional, fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por su influencia mutua que retroalimenta al docente y al participante. Predominio de trabajos en equipos. Los trabajos escritos son una de las actividades que más se evalúa. Carencia en los programas de los tipos de evaluación diagnóstica.
BIBLIOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> Poca actualización, la gran mayoría carece de dirección electrónica.

Cuadro 2 Debilidades en la calidad técnica

Criterios	Unidad Hermenéutica Extraída del Discurso Institucional (Formal y Vivido)
COHERENCIA	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de los programas no establecen coherencia entre sus elementos, ya que el diseño de todas las asignaturas o cursos presentan el modelo de un programa sinóptico y no el diseño de un programa analítico. Las estrategias didácticas están organizadas como una descripción de cómo se va a administrar el curso y no en función de cada objetivo. Ejemplo: didáctica de la educación técnica, evaluación educacional. El diseño del programa de asignatura no establece coherencia con otros instrumentos curriculares como son el plan de estudio específicamente el perfil de egreso.
FLEXIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> El diseño de los programas de asignaturas de las maestrías analizados, están estructurados sólo para clases presenciales, no responden a una organización abierta, flexible e interdisciplinaria. No se planifican estrategias de auto-aprendizajes. No se observa como actividades el análisis previo de los programas de asignaturas con los participantes, con el fin de hacer ajuste producto de las necesidades del usuario. No se observa como actividades el análisis previo de los programas de asignaturas con los participantes, con el fin de hacer ajuste producto de las necesidades del usuario.
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Los programas están diseñados en forma vertical y no horizontal; este tipo de organización no permite visualizar la interrelación interna entre sus componentes. La forma de organizar el contenido es sobre la base de criterios de agrupamiento jerárquico lo cual responde a un enfoque, eminentemente academicista.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La pertinencia interna y externa (académica y social respectivamente) del currículo del postgrado se fortalece mediante la confrontación de ideas de docentes y participantes, la caracterización de intereses y necesidades del participante y su entorno, permite dar respuesta a la problemática identificada a través de la indagación constante.

Las acciones decisionales para el logro de la pertinencia social del postgrado son el resultado de la reflexión y producción en colectivo, que se inicia en los encuentros pedagógicos, es aquí donde la tríada docente, participante y programa de asignatura juegan un papel determinante.

Se concluye que el programa de asignatura no es un molde inflexible, sino una construcción permanente que se redimensiona en función de las necesidades de los participantes, la institución y el docente, en consecuencia debe ser evaluado constantemente.

La elaboración, la evaluación y la redimensión de los programas inciden en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y en consecuencia en la formación del participante, por lo que deben constituir objeto de estudio permanentemente.

La coherencia que debe existir entre los componentes esenciales del programa: propósito, objetivo, contenido, estrategias didácticas, estrategias de evaluación, recursos y bibliografía, para que éste sea verdaderamente una guía del accionar pedagógico, exige la capacitación permanente y el conocimiento de la planificación como características del trabajo diario del docente

Las maestrías sometidas al proceso de acreditación ante el Consejo Nacional de Universidades que se ofertan en la Subdirección de Postgrado el Instituto Pedagógico de Barquisimeto, deben presentar los programas analíticos de cada una de las asignaturas de los planes de estudio correspondientes, luego de ser redimensionados en atención a las tendencias emergentes para el desarrollo del eje de investigación, esencia de la formación en postgrado, lo que implica la evaluación de los mismos, como instrumentos fundamentales para el desarrollo de la acción pedagógica.

Es esencial analizar los objetivos de los programas de asignatura en relación a los criterios técnicos, lógicos y pedagógicos; la adecuación del contenido en cuanto a la

selección, secuencia, organización y extensión; diagnosticar la articulación de las estrategias didácticas con los métodos, procedimientos y técnicas en el marco del enfoque curricular, el perfil de investigador, los contenidos y la evaluación del aprendizaje. De igual manera determinar el ajuste de la evaluación como vía para retroalimentar el aprendizaje en cuanto a técnicas, criterios o normas, ponderación, variedad y momentos y determinar la conformación de la bibliografía en concordancia con las tendencias actuales.

Por los niveles de participación de los actores que caracterizan el hecho educativo de hoy, es fundamental repensar la elaboración del programa de asignatura, para que responda a un criterio heurístico bajo la perspectiva de integración de saberes, que sea el resultado de una producción en colectivo y apunte un diseño curricular innovador, será en este marco, que los contenidos y logros de aprendizaje tienen sentido y pertinencia social.

Es primordial que la articulación teoría-práctica establezca los niveles de acercamiento pedagógico, la participación de docentes como modelos de una actividad investigativa sostenida, que se sistematice la propuesta de los grupos de trabajo.

En este paradigma de participación que caracteriza el hecho educativo de hoy es básico repensar la elaboración del programa de asignatura, para que responda a un criterio heurístico bajo la perspectiva de integración de saberes, que sea el resultado de una producción en colectivo y apunte hacia un diseño curricular innovador, desde el punto de vista de la teoría crítica; será en este marco, que los contenidos y logros de aprendizaje tendrán sentido y pertinencia social.

Para fortalecer la calidad de los programas de asignatura también es necesario que los contenidos curriculares y la forma como éstos se articulan con componentes del programa, sean abordados desde una visión de transdisciplinariedad en forma colegiada.

El énfasis del programa está en el proceso mismo de la discusión, y no en el logro de una conclusión específica, el docente debe buscar la reflexión y el cuestionamiento, característicos del comportamiento indagatorio que responde a otro estilo diferente para compartir ideas, experiencias y perspectivas desde diversas dimensiones y valorar los puntos de vista de otras personas y razones que apoyen sus propias opiniones.

El fortalecimiento del perfil del investigador se logrará en la medida que se facilite la formación de habilidades de indagación, éstas requieren que los participantes acoplen estos

procesos con el conocimiento científico a medida que utilizan el razonamiento, producto de las interrogantes de su práctica diaria.

La evaluación del programa debe ser una responsabilidad compartida, participantes, docentes e institución para enriquecer las propuestas y evitar los inconvenientes que surgen en el análisis unilateral de documentos institucionales como: “el carácter incompleto de la información y la oficialidad de la representación” (Corbetta, 2003, p. 428).

El fortalecimiento del perfil del investigador se logrará en la medida que se facilite la formación de habilidades de indagación, éstas requieren que los participantes acoplen estos procesos con el conocimiento científico a medida que utilizan el razonamiento, producto de las interrogantes de su práctica diaria.

Desde la posición crítica de las investigadoras y fundamentadas en los resultados de la investigación, se estimó pertinente proponer el financiamiento de un proyecto que permita la generación de una guía pedagógica que oriente la elaboración de los programas de asignaturas por ser ésta una necesidad experimentada por los docentes, como recurso para la instrumentación de diferentes cursos de actualización tanto para los mediadores como de los docentes en general, como recurso que apoye el mejoramiento de la calidad.

En relación a la aproximaciones concluyentes del contexto en estudio es conveniente resaltar que:

El propósito expresado en los programas no es explícito en relación a su vinculación con el perfil de egreso, existe poca articulación entre la asignatura y el plan de estudio, igualmente en algunos programas se observa que el propósito está descontextualizado del área de conocimiento, de la orientación didáctica y los principios de enseñanza que lo sustentan.

En este orden de ideas, generalmente su redacción no hace referencia a los logros que se esperan de los participantes en su formación como investigador, la secuencia de los objetivos no está establecida en un orden de complejidad creciente. En algunos objetivos no se evidencia que fortalecen el desarrollo de procesos de aprendizajes.

En algunos programas de contenidos no están organizados, se presentan como una lista de títulos, la gran mayoría de los contenidos en los programas de asignatura están

descontextualizados de un proceso de cualificación y ordenamiento dependiente de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Insuficiente diversificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en función de la variedad que debe predominar en el postgrado, limitada organización en métodos, procedimientos y técnicas en relación a la vinculación con el objetivo que se espera lograr.

Algunas estrategias descritas en el programa de asignaturas, ofrecen a el participante baja proporción a la reflexión crítica de saberes y de la acción educativa.

Hay deficientes estrategias de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Bedoya, J.I. (2005). *Epistemología y pedagogía*. 6ª edic. Bogotá, Colombia: Ecoediciones.
- Bernard, J.A. (1988). Las estrategias de aprendizaje una agenda para el éxito escolar. *Revista de Enseñanza*. p. 6, 135-148.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2004). *Introducción al Currículo*. Costa Rica: EUNED
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F., Castañeda, M. y Lule, M.L. (1986). *Destrezas académicas básicas*. Departamento de Psicología Educativa. Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. (2009). Tailandia. [<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>]
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción* [Documento en línea] Disponible: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion] [Consulta: 2009, Julio 25]
- Gaskins, I. y Elliot, T. (1998). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno, J., Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- González, S. (2006). *Pensamiento complejo*. En torno Edgar Morín, América Latina y los procesos educativos. Bogotá: Magisterio.
- González Valdés, A. (1996). *Desarrollo de la creatividad, el pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción. Creando un planeta misterioso*. La Habana: PRYCREA.
- Hernández, P. (1995). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas del programa y del proyecto docente*. 2ª edic. Madrid: Narcea.
- Informe Bricall (2005). [Documento en línea] Disponible: <http://www.mec.es/gabipren/notas/>. [Consulta: 2008, Julio 25].
- Morín, E. (2002). *El método. El conocimiento del conocimiento*. 4ª edic. Madrid: Cátedra.
- Néricsi, I. (1990). *Metodología de la Enseñanza* 4ª edic. Kapelusz
- Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Instituciones debidamente autorizadas por el Consejo Nacional de Universidades (2001). *Gaceta Oficial N° 37.328*. Noviembre, 20 de 2001.
- Padrón, J (1996). *Análisis del discurso e investigación social*. UNESR
- Sevillano García, M.L. (2004). *Enseñanza-aprendizaje con medios de comunicación en la reforma*. Madrid. Sanz y Torres.
- Sevillano García, M.L. (2004). *Didáctica en el Siglo XXI*. Madrid: McGraw Hill.
- Tobón, S. y Agudelo, H. (2000). *Pensamiento complejo y formación humana en Colombia*. En memoráis del Primer Congreso internacional de Pensamiento Complejo (Tomo I). Bogotá: ICFES.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2004). *Manual de trabajos de grado, de especialización, maestría y tesis doctorales*. Barquisimeto: Autor.
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: Una relación compleja. *Revista Educere*. Mérida.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y filosofía. Educación y democracia*. Bogotá: Tercer Milenio.