



Universitat Autònoma de Barcelona

FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
Departament de Pedagogia Aplicada

Tesis Doctoral

**OFERTAS DOCENTES DE PROGRAMAS DE POSTGRADO EN
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE VENEZUELA**

Maria Esther Contreras de Tapia

Bellaterra 2003



Universitat Autònoma de Barcelona

FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
Departament de Pedagogia Aplicada

Tesis Doctoral

**OFERTAS DOCENTES DE PROGRAMAS DE POSTGRADO EN
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE VENEZUELA**

Doctoranda: Da. Maria Esther Contreras de Tapia

Director: Dr. Adalberto Ferrández Arenaz
Dr. José Tejada Fernández

Bellaterra 2003

INDICE

Introducción

1. Presentación de la investigación.....	1
1.1. Importancia.....	2
1.2. Justificación.....	4
1.3. Alcances.....	5
1.4. Objetivos.....	6
1.4.1. Objetivo general.....	6
1.4.2. Objetivos específicos.....	6
PRIMERA PARTE	
2. Marco teórico y contextual de referencia.....	8
2.1. Venezuela contemporánea.....	9
2.1.1. Historia reciente.....	9
2.1.2. Tendencias socioeconómicas.....	16
2.2. El sistema educativo venezolano.....	25
2.2.1. Constitución, leyes y reglamentos.....	25
2.2.2. Estructura y funciones del sistema.....	31
2.2.3. Niveles y modalidades.....	32
2.3. Educación Superior.....	35
2.3.1. Sistema universitario venezolano.....	35
2.3.2. Autonomía universitaria.....	43
2.3.3. Estructura y funciones.....	45
2.4. Los estudios de postgrado en Venezuela.....	47
2.4.1. Antecedentes.....	47
2.4.2. Aspectos legales.....	56
2.4.3. Estructura del Postgrado.....	63
2.4.4. Proceso de creación y acreditación de postgrados.....	80
2.4.4.1. Creación.....	80
2.4.4.2. Acreditación.....	83
2.5. El aprendizaje del adulto.....	89
2.5.1. Antecedentes teóricos.....	90
2.5.2. Sobre el aprendizaje constructivo.....	93
2.5.3. El aprendizaje en la universidad.....	96
2.6. Educación permanente o continua.....	99
2.6.1. Educación como proceso permanente.....	101
2.6.2. Relación entre los roles de la educación permanente y la transformación social.....	104
2.7. Modalidades de formación.....	106
2.7.1. Presencial.....	106
2.7.2. Semipresencial.....	107
2.7.3. A Distancia.....	108
2.8. Sobre las estrategias metodológicas.....	110

2.8.1.	Las nuevas tecnologías en educación.....	113
2.9.	El papel de la universidad a través de su oferta de postgrado	116
2.9.1.	Relaciones universidad-empresa.....	124
2.9.2.	Relaciones universidad-sindicatos.....	127
2.9.3.	Relaciones universidad-Estado.....	130
2.10.	Evaluación de programas.....	133
2.10.1.	Sobre la evaluación.....	133
2.10.2.	Evaluación de programas.....	134
2.10.3.	Planificación estratégica de la evaluación de una investigación.....	136
2.10.4.	Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	142

SEGUNDA PARTE

3.	Marco Aplicado.....	146
3.1.	Diseño del estudio.....	147
3.1.1.	Metodología.....	147
3.1.2.	Población – Muestra.....	150
3.1.2.1.	Población.....	150
3.1.2.2.	Criterios para seleccionar la muestra.....	150
3.1.2.3.	Muestra estudiada.....	151
3.1.2.4.	Tamaño definitivo de la muestra.....	153
3.1.2.5.	Criterios para seleccionar la muestra definitiva.....	153
3.1.2.6.	Condición de la muestra definitiva.....	154
3.1.2.7.	Tipo de muestreo.....	154
3.1.2.8.	Tamaño de la muestra.....	154
3.1.3.	Fuentes y técnicas de recolección de datos.....	155
3.1.3.1.	Cuestionario.....	155
3.1.3.2.	Entrevistas no estructuradas.....	164
3.1.3.3.	Fichas, registros.....	164
3.1.4.	Procesamiento de la información.....	165
3.1.4.1.	Confiabilidad.....	165
3.1.4.2.	Validación.....	167
3.1.4.3.	Triangulación.....	168
3.2.	Resultados.....	170
3.2.1.	Generalidades de los programas de postgrado y características personales de la muestra en estudio....	171
3.2.1.1.	Distribución de la muestra por universidad y área de conocimiento.....	171
3.2.1.2.	Distribución de la muestra por universidad y facultad.....	173
3.2.1.3.	Distribución de la muestra por área de conocimiento según sexo y edad.....	174
3.2.1.4.	Dedicación al postgrado según área de conocimiento y sexo.....	177

3.2.1.5.	Distribución de los estudiantes por área de conocimiento según sector empleador y años de experiencia profesional.....	179
3.2.1.6.	Distribución de la muestra por área de conocimiento y nivel académico.....	181
3.2.2.	Expectativas de formación.....	184
3.2.2.1.	Expectativas de formación de los titulados universitarios como seres individuales y sociales.....	186
3.2.3.	Acción pedagógica.....	191
3.2.3.1.	Flexibilidad curricular.....	192
	a. Análisis por universidad, nivel de post-grado y área de conocimiento.....	193
	a.1. U. C.....	193
	a.2. U.L.A.....	195
	a.3. L.U.Z.....	198
	a.4. U.N.E.T.....	200
	b. Análisis global.....	201
3.2.3.2.	Enseñanza de la investigación.....	203
	a. Análisis por universidad, nivel de post-grado y área de conocimiento.....	203
	a.1. U. C.....	203
	a.2. U.L.A.....	210
	a.3. L.U.Z.....	216
	a.4. U.N.E.T.....	221
	b. Análisis global.....	225
3.2.3.3.	Orientación de las asignaturas.....	233
	a. Análisis por universidad, nivel de post-grado y área de conocimiento.....	233
	a.1. U. C.....	233
	a.2. U.L.A.....	236
	a.3. L.U.Z.....	240
	a.4. U.N.E.T.....	244
	b. Análisis global.....	246
3.2.3.4.	Actividades y trabajos académicos.....	249
	a. Análisis por universidad, nivel de post-grado y área de conocimiento.....	249
	a.1. U. C.....	249
	a.2. U.L.A.....	251
	a.3. L.U.Z.....	254
	a.4. U.N.E.T.....	256
	b. Análisis global.....	258
3.2.3.5.	Modalidades de formación.....	260
	a. Análisis por universidad, nivel de post-grado y área de conocimiento.....	260
	a.1. U. C.....	260

	a.2. U.L.A.....	261
	a.3. L.U.Z.....	262
	a.4. U.N.E.T.....	262
	b. Análisis global.....	263
3.2.3.6.	Organización de los espacios.....	264
	a. Análisis por universidad, nivel de post- grado y área de conocimiento.....	264
	a.1. U. C.....	264
	a.2. U.L.A.....	267
	a.3. L.U.Z.....	270
	a.4. U.N.E.T.....	272
	b. Análisis global.....	274
3.2.3.7.	Medios y recursos.....	275
	a. Análisis por universidad, nivel de post- grado y área de conocimiento.....	275
	a.1. U. C.....	275
	a.2. U.L.A.....	275
	a.3. L.U.Z.....	276
	a.4. U.N.E.T.....	277
	b. Análisis global.....	278
3.2.4.	Impacto – Resultados.....	279
3.2.4.1.	Orientación del postgrado.....	280
	a. Análisis por universidad, nivel de post- grado y área de conocimiento.....	280
	a.1. U. C.....	280
	a.2. U.L.A.....	281
	a.3. L.U.Z.....	283
	a.4. U.N.E.T.....	284
	b. Análisis global.....	285
3.2.4.2.	Respuesta del postgrado a las demandas de formación.....	287
	a. Análisis por universidad, nivel de post- grado y área de conocimiento.....	288
	a.1. U. C.....	288
	a.2. U.L.A.....	291
	a.3. L.U.Z.....	295
	a.4. U.N.E.T.....	298
	b. Análisis global.....	300
3.2.4.3.	Gestión de la investigación.....	301
	a. Análisis por universidad, nivel de post- grado y área de conocimiento.....	301
	a.1. U. C.....	301
	a.2. U.L.A.....	303
	a.3. L.U.Z.....	304
	a.4. U.N.E.T.....	305

	b. Análisis global.....	306
3.2.5.	Vínculo Universidad-Sindicato-Empresa-Estado.....	308
3.2.5.1.	Agentes sociales que intervienen en el postgrado.....	309
	a. Análisis por universidad, nivel de postgrado y área de conocimiento.....	309
	a.1. U. C.....	309
	a.2. U.L.A.....	310
	a.3. L.U.Z.....	312
	a.4. U.N.E.T.....	313
	b. Análisis global.....	315
3.2.5.2.	Relación del empresariado con el postgrado.....	315
	a. Análisis por universidad, nivel de postgrado y área de conocimiento.....	315
	a.1. U. C.....	315
	a.2. U.L.A.....	316
	a.3. L.U.Z.....	318
	a.4. U.N.E.T.....	319
	b. Análisis global.....	320
3.2.5.3.	Relación de los sindicatos con el postgrado.....	321
	a. Análisis por universidad, nivel de postgrado y área de conocimiento.....	321
	a.1. U. C.....	321
	a.2. U.L.A.....	322
	a.3. L.U.Z.....	323
	a.4. U.N.E.T.....	324
	b. Análisis global.....	325
3.2.5.4.	Relación del Estado con el postgrado.....	326
	a. Análisis por universidad, nivel de postgrado y área de conocimiento.....	326
	a.1. U. C.....	326
	a.2. U.L.A.....	329
	a.3. L.U.Z.....	332
	a.4. U.N.E.T.....	335
	b. Análisis global.....	337
4.	Conclusiones.....	340
5.	Propuesta.....	352
6.	Bibliografía.....	359
7.	Anexos.....	CD

INTRODUCCIÓN

Una de las grandes preocupaciones de la educación superior a finales de siglo, y presionada básicamente por la modernización de la sociedad, ha sido la necesidad de abrir espacios de aprendizaje permanente, a fin de facilitar los cambios de itinerarios profesionales de la población, a través de un sistema abierto, flexible, que permita al cursante entrar y salir fácilmente del mismo, de acuerdo a las necesidades de educación y formación permanente.

El desarrollo científico, tecnológico e informático, requiere de instituciones de educación superior preparadas para dar respuesta inmediata a las necesidades y exigencias de esta nueva sociedad. En una sociedad del conocimiento, la educación permanente es el factor común más importante, debiendo ser asumida desde una visión holística de la problemática social, con el propósito de interpretar sus verdaderas necesidades y poder responder a través del sistema educativo, los conocimientos requeridos.

Vista la importancia que a lo largo de la década de los 90 fue adquiriendo para la sociedad en general la educación permanente, y que por el interés suscitado, ha sido interpretada por organismos internacionales, tal es el caso de la UNESCO, como una manera viable de darle continuidad a la transformación social de los pueblos, a través de la construcción de nuevos conocimientos tomando en cuenta no sólo los intereses individuales sino dimensionando los roles sociales que desempeñan las personas. Este planteamiento sido considerado por la sociedad latinoamericana y en nuestro

caso, por la sociedad venezolana, por el valor que representa la formación permanente como herramienta de posible desarrollo equilibrado del país.

Expectativas que la universidad viene apoyando a través de ofertas de cursos de postgrado, como una forma de asumir competencias en la formación de titulados universitarios en la mejora y continuidad del saber desarrollado en el pregrado, y que busca estar en concordancia con las experiencias y demandas socio-laborales de los profesionales y las tendencias que la sociedad exprese en materia de desarrollo del conocimiento.

Los estudios de postgrado en Venezuela, representan el nivel educativo orientado a la formación especializada de los titulados universitarios, cuyo objetivo básico es elevar el nivel académico y profesional a través de la oferta de programas de especialización, maestría y doctorado, en la búsqueda de procesos de transformación e innovación reclamados por la sociedad.

La investigación se orientó a establecer si las universidades públicas venezolanas, en ejercicio de su autonomía, ubicadas en los Estados Carabobo, Mérida, Táchira y Zulia, respondían a las necesidades sociales e individuales en competencias profesionales de los egresados universitarios, estuvieran o no en el ejercicio profesional de un cargo.

El trabajo desarrollado, se ha estructurado en seis bloques temáticos:

- 1) *Presentación de la investigación*, en la que se señala el propósito de la investigación y sus objetivos.

2) *El marco teórico y contextual de referencia*, se ha conformado por temas considerados de interés por ser fuente de reflexión referencial de la investigación que se desarrolló: Una aproximación a lo que es la Venezuela contemporánea; el sistema educativo universitario venezolano; la Educación Superior en Venezuela a fin de relacionar los Estudios de postgrado; el aprendizaje del titulado universitario; educación permanente o continua; modalidades de formación; el papel de la universidad a través de su oferta de postgrado.

3) *Marco Aplicado*, Se efectuó una investigación descriptiva, documental y de campo (Latorre y otros, 1997; Rodríguez y otros, 1999; Ruiz, 1999). Estudio holístico que se abordó desde su propio contexto, en el que la descripción, registro, análisis e interpretación de las situaciones están basadas en el significado e intenciones que los participantes expresaron a través de los instrumentos seleccionados para recoger la información. Para el procesamiento de los datos obtenidos a través de los cuestionarios a los estudiantes se utilizó el programa estadístico SPSS versión 10.06 en español. El análisis de la información recogida durante y al final de la investigación fue de tipo descriptivo-interpretativo. Los datos procesados cuali-cuantitativamente tendrán significación para explicar e interpretar la realidad del problema en estudio.

Como estrategias de recolección de datos se utilizaron los cuestionarios a los estudiantes, observaciones, descripción de contextos, entrevistas

no estructuradas a las personas que intervienen en los diferentes programas de postgrado, profesores, directivos, empresarios, sindicatos.

4) *Conclusiones*

5) *Propuesta*

I. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. IMPORTANCIA

El propósito de este trabajo fue establecer a qué necesidades respondían las ofertas de post-grado de las universidades públicas y autónomas venezolanas: Universidad de Carabobo (Estado Carabobo); Universidad de Los Andes (Estado Mérida y Núcleo Universitario del Estado Táchira); Universidad Nacional del Táchira (Estado Táchira), y Universidad del Zulia (Estado Zulia), tomando en cuenta la misión social de la universidad en el proceso de formación permanente de los titulados universitarios. Considerándose éstos, como seres individuales con intereses, expectativas particulares, así como, la respuesta que la sociedad espera en la formación permanente de estos profesionales como contribución al desarrollo del país.

A fin de poder sustentar esta idea, se han tomado en consideración entre algunos de los supuestos teóricos que respaldan estos estudios, planteamientos generales como los inicialmente formulados por la UNESCO (Dave, 1976), y recientemente los coordinados por Delors (1995); que inscriben a estos cursos en los referidos a la educación permanente, no formal. Asimismo, el interés social que despiertan al ser percibidos como un medio para especializar a los titulados universitarios en procura de conseguir su primer empleo, alcanzar status social, obtener mayores ingresos, entre otros. Hoy día, por la necesidad de adaptación

de competencias de los profesionales al cambio social productivo y económico (Ferrández, 1997c; Gelpi, 1994).

Ante esta situación, se ha pretendido dar respuesta a interrogantes como: ¿Qué es el proceso de formación permanente? Y más directamente, dentro de las universidades públicas y autónomas: ¿Qué es un programa? ¿Qué es un programa de formación? ¿Qué es un programa de formación universitario?. Al mismo tiempo, se ha reflexionado sobre el papel que está cumpliendo la universidad pública y autónoma venezolana, vista desde las propuestas que se imparten en estas entidades y los resultados de las mismas. ¿Qué está haciendo en este momento a través de los Programas de Postgrado?

Se revisó la demanda de dichos programas, así como la capacidad de respuesta de la universidad ante los requerimientos y exigencias sociales actuales.

Se indagó sobre la vinculación entre los sistemas económicos, científico-técnico, social-productivo y educacional, a fin de confrontar ideas sobre la educación permanente. ¿Qué se busca cuando se oferta o se demanda un programa educativo a este nivel?.

Se establecieron las necesidades individuales y sociales de los ofertantes y demandantes, siendo relacionadas con las tendencias

mundiales de la educación. El estudio abarcó el período 1999-2000, en las especialidades cuyas áreas específicas del conocimiento convocaron a programas de formación de especialización, maestría y doctorado (niveles establecidos para los estudios de postgrado en Venezuela). Se determinaron las modalidades curriculares: presencial, semipresencial, a distancia. Asimismo, se estableció el punto de encuentro entre las exigencias de los programas y las necesidades de los estudiantes.

1.2. JUSTIFICACIÓN

Con el desarrollo de esta investigación se ha querido determinar si la universidad responde a través de los programas de postgrado a las necesidades sociales y/o individuales de los titulados universitarios, que ven en ella, una vía para la formación permanente, o por el contrario, la respuesta que da la universidad a la sociedad está limitada, por un lado, a satisfacer las necesidades académicas de quienes dirigen los programas y/o como respuesta a necesidades sentidas de los individuos, más que a las necesidades reales de la sociedad, y como fin último, obtener rentabilidad.

1.3. ALCANCES

Con esta investigación se quiso determinar si es válida la idea casi generalizada de que los estudios de postgrado hoy día, contribuyen al

mejoramiento económico y al ascenso social, de allí que se considere a la educación permanente, como una inversión, con evidente rentabilidad y además, si la universidad asume esa relación con el contexto, inspirada en su misión social, como ente llamado a ofertar lo que la sociedad y el individuo necesita; o si por el contrario, son estimulados por intereses muy particulares de sus profesores o grupos de investigación, o si es política de la universidad, aumentar su rentabilidad y presencia, a través de los importantes ingresos económicos que estos programas suponen.

De igual manera, se quiso ubicar el papel de la universidad en la formación permanente de los titulados universitarios, en una sociedad cada día más globalizada, ¿Es su respuesta la que realmente espera la sociedad?, ¿Quién es el promotor de estos programas?, ¿Quién los propone?, ¿Cómo deben plasmarse en un proyecto?, ¿Existe correspondencia entre los objetivos de formación y los resultados de la educación de postgrado?, ¿Se utilizan las estrategias pedagógicas adecuadas a este nivel de estudios?, ¿La gestión de estos programas es el adecuado?, ¿Por el alto costo de estos estudios, tienen pertinencia social?, ¿Se pueden mejorar?.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo General

Relacionar las ofertas de Programas de Post-Grado de las universidades públicas y autónomas en Venezuela -Universidad de Carabobo, Universidad de Los Andes, Universidad del Zulia y Universidad Nacional Experimental del Táchira-, con las necesidades sociales e individuales en competencias profesionales de los egresados universitarios (estén o no en proceso de ejercicio profesional).

1.4.2. Objetivos específicos

- Caracterizar grupos de participantes de acuerdo a sus demandas profesionales.
- Comparar las prioridades profesionales con las ofertas de las universidades.
- Determinar el grado de viabilidad que ha tenido en los participantes la estructura y organización de los postgrados estudiados sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Establecer el grado de satisfacción de los estudiantes frente a lo que ha sido la oferta formativa de los postgrados.

- Establecer los agentes sociales que apoyan en sus políticas laborales, la formación en servicio, conduciendo a una mejor estabilidad laboral y una mejora de la productividad en el puesto de trabajo.
- Determinar la pertinencia social e individual de cada de las ofertas de postgrado en función de las necesidades detectadas.

II. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA

2.1. VENEZUELA CONTEMPORÁNEA

2.1.1. Historia reciente

Una vez que Venezuela logra independizarse, comienza el proceso de construcción de una nación que busca legitimarse en medio de una crisis social, política, económica, ocasionada por la guerra de la independencia.

La construcción de la nación venezolana surge con un novísimo sentido nacional de identidad en donde se intenta conformar un sistema de apoyo a las ideas que sobre el hombre, la sociedad, la política, el patriotismo, el trabajo, vienen gestándose en países como Holanda, Francia e Inglaterra, a partir del movimiento de la Ilustración. Pensamiento claramente ideológico, cuyas bases estaban sustentadas en la ciencia y rechazo de la filosofía escolástica, sobre el cual expresa Bigott (1996), se configuró alrededor de la educación, la cultura y el pensamiento, convirtiéndose en un símbolo de cambio de la conciencia de una época social que según (Lasheras, 1998:11), representó:

“...la conciencia que necesitaba la burguesía para desarrollar la libre producción, y el libre intercambio comercial, sobre la base del pensamiento científico y técnico y al margen de toda autoridad divina y humana...”

La sociedad emergente adopta un gobierno centro-federalista con el que se inicia la República de Venezuela en 1830. Este régimen mixto pretendía tomar en cuenta las tendencias existentes a fin de encontrar

coincidencia y acuerdos en los proyectos políticos centrales y provinciales para solucionar los problemas apremiantes de la nación. Los poderes públicos fueron organizados en el Poder Ejecutivo, Poder Legislativo y Poder Judicial. Las fuerzas armadas se dividieron en Ejército Permanente, Fuerza Naval y Milicia Nacional, estableciéndose su obediencia y el carácter no deliberante. El sistema de gobierno se constituyó como republicano, popular, representativo, responsable y alternativo, el cual era nombrado a través de unas elecciones censitarias, esto es, podían votar de acuerdo con la propiedad que ostentara cada individuo. El territorio quedó definido de acuerdo al principio 'uti possidetis uns' en atención a lo que le correspondía a la Capitanía General de Venezuela en 1810.

Sin embargo, el proceso de reconstrucción de Venezuela como nación independiente, autónoma, libre, sobre la base del pensamiento que había tomado cuerpo en Europa, no logró facilitarnos el rápido acceso a esa sociedad naciente que propugnaba un nuevo estado de derecho que nada tendría que ver con el derecho divino, donde la moral estaba lejos de la teología, y la política se centraría en formar ciudadanos y no súbditos ni esclavos, porque tendría que enfrentarse a la nueva realidad cultural americana: Una nación con los vestigios propios de una colonización que sometió, despobló y pobló (Bigott, 1996), con hombres de diversas razas, cuyas ideas diferentes sobre la condición del hombre y la sociedad, permitió la formación entonces de un impresionante mestizaje, de una

generación de criollos con un principio de cosmovisión característico de esta nueva cultura americana.

El surgimiento de los ideales de libertad de los criollos para ejercer sus derechos políticos y sociales en una nación libre, confundidos entre las ideas europeas presentes por la huella dejada por la colonización y el nuevo orden del pueblo americano, debía enfrentar además, las condiciones de decadencia de la Venezuela que surge luego de la independencia: más de la mitad de la fuerza de trabajo pereció en la guerra, el campo estaba abandonado, el comercio y la industria derrumbados, el pueblo sumido en la miseria y la ignorancia, y como lo señala (Bruni, 1998:11), “...en medio de fuerzas políticas centrífugas, instituciones débiles plenas de personalismos, crisis de legitimidad e inestabilidad política...”. Construir una nación resultó difícil no sólo al comienzo sino a lo largo de toda la historia de Venezuela.

Este escenario permite que surja el caudillismo, encadenándose reiteradas dictaduras a lo largo del Siglo XIX y parte del Siglo XX. El papel del caudillo es avalado por el culto que desde la independencia se da al hombre de armas, al militar, su prestigio le facilita acceder al voto, a la fortuna, a la política. Tal como lo señala Hébrard (2001), en sus estudios sobre la historia política de Venezuela, al expresar que luego de la guerra de la independencia, es el oficio del soldado el que da la ciudadanía. El caudillismo se manifiesta a través de golpes de Estado,

rebeliones y revoluciones y puede describirse además, como el más largo período de anarquía y guerras civiles que formarán parte de este proceso de construcción nacional, incluso hasta nuestros días.

A partir de 1958, luego de la caída de la última dictadura que azotó a Venezuela, comienza un proceso democrático que va tomando cuerpo y cuyos principios sociales buscaban la igualdad, justicia social, lucha contra la pobreza y participación ciudadana. El inicio de la democracia estuvo marcado por intentos de golpes de estado de parte de los militares y los movimientos guerrilleros apoyados por Cuba desde 1963. La pacificación del país comienza con el gobierno socialcristiano de Rafael Caldera en la década de los 70, cuando otorga amnistía a los sectores de izquierda en la clandestinidad y logra incorporar a la vida ciudadana a los guerrilleros que combatían desde los años 60.

El período democrático ha representado para Venezuela una suerte de ensayo y error. Por un lado, como necesidad del desarrollo del capitalismo se asumen políticas económicas, sociales, tecnológicas, educativas, que van desmarcando a la sociedad rural de los años precedentes, en una sociedad que sin prepararse convenientemente debe incorporar elementos foráneos en todos los ámbitos del acontecer nacional y salvar barreras para asumir modelos de producción y gestión sobre la marcha con base a políticas públicas muchas veces

improvisadas, descontextualizadas y sin la verdadera participación de la sociedad civil.

Por tal motivo, la educación viene a representar en esta etapa de transición el medio que garantizará el desarrollo científico y tecnológico del país. Venezuela inicia un acelerado proceso de expansión de la educación en todos sus niveles. Convirtiéndose en vía de movilidad y ascenso social, que propicia un nuevo liderazgo y una nueva fuerza de poder social. Comienza entonces a configurarse una clase social que poco a poco se inserta en todos los espacios de la vida social, económica, cultural y preponderantemente, política del país.

De manera simultánea se estructura un escenario de descontento entre la población por el incremento de la pobreza, la desigualdad social, la corrupción, el nepotismo que se entremezclan con la bonanza económica de la que el país se ve beneficiado, en parte por la incorporación de la producción petrolera como garante de la economía y básicamente por la manera como los gobiernos han dirigido la economía venezolana y el tratamiento desigual hacia las diversas fuerzas sociales del país, en particular, hacia los sectores menos favorecidos.

Los 40 años de democracia sirvieron para crear relaciones entre los gobiernos y sectores políticos, estableciéndose una política clientelar que se extendió a otros sectores privilegiados como el de los militares, quienes se consideraron comprometidos en 'salvar la república', no sólo

por la crisis que padece el país desde los años 80, sino preponderantemente por la descomposición interna que se genera en esta fuerza, por rencillas que se agudizan cada año en vísperas de los ascensos que se dan en este sector. Así como, no puede dejarse de lado, la herencia cultural desde los inicios de la república en 1830, de resolver los problemas cotidianos del país a través de golpes de estado protagonizados por militares.

Hoy día, y a mediados del año 2002, Venezuela no logra superar la crisis heredada y la que se suma con este gobierno. La crisis que viene arrastrando desde los años 80 y que se ha agudizado con el gobierno de Hugo Chávez, permitió que sectores antagónicos, tales como la Federación que agrupa a los empresarios venezolanos y la Confederación de Trabajadores de Venezuela, al igual que partidos políticos de derecha e izquierda, ONGs, la Iglesia Católica, asociaciones civiles, grupos de mujeres, se unieran para enfrentar un régimen autocrático, autoritario que no se corresponde con el estilo democrático de convivencia al que estábamos acostumbrados los venezolanos. Hay mucho temor de perder esta frágil democracia. Falta buscar sí, coherencia. Integrar a todos los sectores y hacer respetar las instituciones que lejos de ser vistas como legítimas han perdido su credibilidad entre la población.

A la actual crisis de gobernabilidad que presenta el país, más los problemas originados de los anteriores gobiernos tales como la pobreza,

la educación, salud, seguridad social, y no resueltos por éste, se le agregan nuevos, tales como la división social de la sociedad venezolana en abierta y violenta confrontación, los poderes públicos totalmente al servicio de las ideas y directrices políticas del presidente Hugo Chávez. La fuerza armada completamente dividida y fragmentada en contradicción a la visión y misión que ellas tienen de su función en el seno de la sociedad. Las políticas económicas imprecisas y generadoras de incertidumbre tanto en la sociedad como en los inversionistas.

La estructuración de grupos paramilitares auspiciados y financiados con recursos públicos ha impactado a la sociedad en general, siendo rechazado este hecho por la población. El apoyo a grupos de insurgentes integrantes de la guerrilla colombiana en franca violación a la constitución, a las leyes, a los derechos humanos, a los acuerdos internacionales, a lo que se le agrega, las posiciones conflictivas de manera reiterada con gobiernos tradicionalmente amigos, lo que ha generado en el ámbito internacional desconcierto y malestar.

Este escenario político convierte a Venezuela en un país violento, vulnerable, mítico, que de ser propulsor y líder de la democracia en la sociedad latinoamericana, ahora presenta muestras de gran desatino en aspectos tan elementales de convivencia social, política, económica. Volviendo su mirada a situaciones y hechos que una vez superados por la sociedad a escala mundial, pasaron a ser hechos históricos, cuyas

experiencias deben movernos a la reflexión a fin de entenderlos como tal, sin adherirlos a un proyecto político de una nación que ha avanzado tímidamente en una sociedad globalizada y que requiere más preparación para poder sobrevivir en medio de cambios imprevistos generados por la alta competencia que las telecomunicaciones al servicio del mercado han pautado hoy día.

2.1.2. Tendencias socioeconómicas

A partir de la apertura petrolera en la década de los 70, el Estado venezolano se convierte en conductor del proceso de desarrollo económico, logrando un importante crecimiento en los sectores de servicios y empresas básicas como la del Aluminio, Siderúrgica y Petroquímica.

La intervención del Estado pretendía alcanzar mayor acumulación de capital y una adecuada distribución de la riqueza. Sin embargo, esta situación lejos de mantener el crecimiento económico experimentado inicialmente, fue estancándose; en parte por las desacertadas políticas económicas que propiciaron una excesiva deuda externa, así como por el impacto que produce en una economía basada sólo en la renta petrolera los fuertes descensos en el precio del barril, que inciden en los ingresos que permiten el funcionamiento del país.

Los gobiernos de Luis Herrera Campins y Jaime Lusinchi, en los años 80, propiciaron un comportamiento económico crítico generado por las pésimas políticas económicas aplicadas, entre las que se destacaron, el populismo gubernamental y el desconocimiento sobre el manejo de la economía, el mantenimiento de los subsidios al sector público sin inversión social o productiva. A esto se suma la recesión en los países desarrollados, las altas tasas de interés del financiamiento internacional, la reducción de los ingresos petroleros.

La economía nacional no recibe apoyo del sector empresarial por la desconfianza e incertidumbre ante las políticas gubernamentales. Se incrementa la fuga de divisas hacia el exterior. La inversión interna se reduce, generando el agotamiento de la producción nacional. Así como, la persistente ineficiencia del aparato productivo estatal.

Ante esta situación, los empresarios venezolanos adoptan una actitud de indiferencia ante el proceso de globalización de la economía que implicaba el proceso de reconversión industrial y asumir la necesidad de fomentar el desarrollo industrial y de competencia internacional. Por su parte, el Estado ante el debilitamiento de los ingresos petroleros, decide reducir el gasto de inversión y devaluar persistentemente el bolívar como fuente de ingresos fiscales.

La aguda crisis económica por la que viene atravesando el país desde la década de los 80, se incrementa en los años 90. En 1999, se produce

un hecho notable, como es el alza del precio del petróleo. Situación que ocurre en medio de una tremenda recesión económica, la cual según los analistas económicos CEPAL (2000), es la peor sufrida por el país en una década.

El alza del precio del crudo fue de 9 dólares a 23 dólares el barril. Este hecho permitió que se redujera el déficit presupuestario a menos de 3% del PIB; se mantuvo el cambio monetario en régimen de bandas.

Los excedentes provenientes del alza del barril de petróleo, sirvieron para compensar la fuga de divisas producidas por las mínimas expectativas económicas a inicios del 99 y además, para acumular reservas en el Fondo de Inversión para la estabilización macroeconómica (FIEM) y en el Fondo de Rescate de la Deuda, entes creados en el actual gobierno.

En lo que respecta al año 2000, éste se inicia con un estancamiento en la producción. La cotización del petróleo se mantuvo elevada, propiciando un superávit en la balanza de pagos de 700 millones de dólares, y una inflación controlada en un 17%.

Ante el incremento de precios al consumidor, el gobierno decreta varios aumentos salariales tanto en el sector público como en el privado: En 1999, 20%; en el 2000, 20%; en 2001, 10% y en abril de 2002, 20% sobre el sueldo mínimo. Finalizando el segundo trimestre de 2002, no se

han hecho efectivos los aumentos del año 2001 y del 2002, debido al déficit presupuestario existente. Decretando aumentos de sueldos, el ejecutivo trata de resolver la abrupta caída de los ingresos reales, así como, la baja popularidad del presidente.

El desempleo se agudiza a consecuencia de la recesión económica. La tasa de desocupación se elevó de 11,4% a fines de 1998, a 15,3% en el primer trimestre de 2000, y, recientemente, en marzo de 2002, en 16% aumentado de esta manera a un 1.700.000 desempleados según cifras de la Universidad Católica Andrés Bello (2002).

La situación económica del país se ha tornado difícil ya que han existido una serie de determinantes que influyeron en el desempeño económico durante el período 1999-2001. Bianco (2002), indica entre otros, la incertidumbre institucional, que ocupó al país en un largo proceso de reestructuración de las instituciones públicas.

Señala el informe de Bianco, que el año 1999, significó el llamado a la Constituyente, la aprobación de la nueva Constitución, así como, de la primera Ley Habilitante.

Posteriormente, el año 2000, tuvo como escenario nuevas elecciones presidenciales y el consecuente cambio en los poderes públicos: Tribunal Superior de Justicia, Asamblea Nacional y Reforma del Poder Judicial. La selección de los integrantes a los poderes públicos causó controversia en

amplios sectores representativos del país, por violación a lo establecido en la Constitución Bolivariana, escasos dos meses después de haber sido promulgada.

En el año 2001, se aprueba el paquete legislativo: Asamblea Nacional y Ley Habilitante. La aprobación del paquete habilitante genera importantes manifestaciones de repudio a nivel nacional, debido a que fue realizada de manera inconsulta. Hecho que representa la primera afrenta pública y masiva que la sociedad civil realiza contra el actual régimen.

Entre otros determinantes institucionales del desempeño económico, establecidos por Bianco (2002), se mencionan la excesiva dependencia petrolera; la inactividad e indefinición en la toma de decisiones de políticas públicas, debido en gran parte a la alta rotación de ministros en puestos claves, lo que influye negativamente en la continuidad de gestión: cuatro ministros de finanzas, cuatro presidentes de Petróleos de Venezuela, tres ministros de agricultura, cuatro ministros del trabajo, tres superintendentes del SENIAT, seis Intendentes de Aduanas.

Inactividad e indefinición en la toma de decisiones de políticas públicas, vistos a través de cambios continuos en la legislación económica: Dos leyes habilitantes: en 1999 (48 leyes) y 2000 (49 leyes); tres leyes del Fondo de Inversión y Estabilización Macroeconómica. Retraso en la agenda laboral y social: Ley Orgánica del Trabajo y Paquete de Seguridad Social. Retraso en la aprobación de los

reglamentos de las leyes, de Impuesto sobre la renta, del IVA, de Licitaciones y de Aduanas.

Durante este primer semestre del año 2002, se efectúan cambios controversiales en la política económica venezolana. De una economía relativamente estable desde 1999, gracias a los ingresos petroleros, al control de la inflación, y al mantenimiento de una moneda sobrevaluada a expensas de las reservas internacionales, usadas para mantener el valor del bolívar con respecto al dólar; los problemas financieros se acentúan cuando se inicia el año 2002 con un presupuesto sobregirado.

La deuda interna alcanza altos niveles, por lo que se torna insostenible, debido a que su pago se está haciendo a través de bonos de la deuda pública, los cuales generan intereses sobre intereses, lo que resiente más a la economía, agravándose desde que el gobierno acepta la devaluación del bolívar. El déficit fiscal aumentó significativamente, cayendo a más de \$3.000 millones las reservas internacionales, así como, una baja del 20% en los depósitos bancarios al público (Banco Central de Venezuela, 2002).

Las medidas económicas anunciadas en febrero de 2002, y que se complementan con las anunciadas en mayo de 2002, representaron el inicio de unas políticas económicas que buscan el restablecimiento de la economía venezolana ante un clima de incertidumbre política y desconfianza entre los inversionistas.

Para los analistas y expertos en economía, el problema radica en lo tarde que se toman estas medidas, cuando el déficit presupuestario ha generado caos total en el funcionamiento del país. El proceso de recesión, más la fuga de divisas y políticas financieras erradas tienden a acelerar y agudizar la crisis social y económica que atraviesa la nación. Con el agravante de la alta impunidad contralora y jurídica presente hoy día en el país, manifiesta ante los hechos de corrupción, desvío de fondos públicos, malversación de fondos, entre otros, que se han evidenciado en la gestión financiera del actual gobierno.

Este clima económico ha incidido directamente en el financiamiento que el Estado otorga a las universidades para su funcionamiento. El presupuesto dirigido a estas instituciones ha sufrido fuertes reducciones, el presupuesto solicitado en el sector universitario para el año 2002, según la Dirección de Presupuesto de la Universidad de Los Andes (2002), sufrió un recorte del 48%. De 3.217,47 millardos de bolívares solicitados, fueron asignados 1.680,45 millardos de bolívares (Anexo 1).

Señala el informe de la Dirección de Presupuesto de la ULA, sobre el aporte que el Ejecutivo Nacional ha hecho al sector universitario para el año 2002, que éste no incluye recursos para renglones de carácter contractual, tales como 50% de los bonos vacacionales y de aguinaldo del personal docente, administrativo y obrero; crecimiento natural para cubrir ascensos en el escalafón docente y reclasificaciones al personal;

reposición de cargos; prestaciones sociales; deuda generada por aplicación de las normas de homologación 2000-2001. Estas incidencias generarán conflictos con los gremios universitarios que desde marzo de 2002, han venido realizando paros escalonados a fin de lograr equilibrar justamente el presupuesto.

La distribución presupuestaria asignada no incluye recursos para la totalidad de los gastos de funcionamiento y normas del CNU. Tampoco podrá cubrirse el crecimiento natural en los gastos de funcionamiento por efecto del índice inflacionario y devaluación monetaria.

Las estimaciones realizadas por la mayoría de estas instituciones de educación superior, limitan su funcionamiento hasta el mes de agosto de 2002. Con el riesgo de cerrar en caso de que el gobierno no otorgue más recursos económicos.

Señala Guadilla (2001), que la propuesta del actual gobierno sobre el tema del financiamiento de la educación superior, es crear un modelo calculado sobre bases técnicas, el cual consistiría en racionalizar los recursos, corrigiendo la enorme burocracia administrativa, haciendo la gestión administrativa más eficiente y aplicando las leyes y reglamentos para su funcionamiento.

Esta propuesta conlleva a que las universidades funcionen con un presupuesto básico restringido que debe responder a las normas de

austeridad establecidas por el Consejo Nacional de Universidades (CNU). A dicho presupuesto se le asignarían de manera adicional más recursos de acuerdo al rendimiento experimentado en las áreas de investigación, extensión, docencia, infraestructura, etc. Estos recursos adicionales serían obtenidos por endeudamiento con el Banco Mundial, según lo recogido en su estudio por Guadilla.

2.2. EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO

2.2.1. Constitución, leyes y reglamentos

El sistema educativo venezolano está respaldado por la Constitución Bolivariana, vigente según Gaceta Oficial N° 5.453 del 24-03-2000 y la Ley Orgánica de Educación, promulgada en Gaceta Oficial N° 2.635 Extraordinario, de fecha 28-07-1980, Reglamentada por Decreto N° 975 del 22-01-1986 y con Reforma efectuada al Reglamento, según Gaceta Oficial N° 36.787 del 15-09-1999, la cual en su Art. 1, expresa las directrices y bases de la educación como proceso integral; así como, del sistema educativo y norma el funcionamiento de los servicios relacionados con éste y que además, sustentan la educación venezolana en sus diferentes niveles educativos y modalidades.

Tanto la Constitución, como la Ley Orgánica de Educación, establecen como principios programáticos orientadores el deber que tiene el Estado venezolano de garantizar a todos sus ciudadanos el acceso a una educación democrática, gratuita y obligatoria.

“...Artículo 102.- La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento de conocimiento científico, humanístico tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria de

los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la Ley...”
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2001:60).

Políticas de Estado que encontramos también en la Ley Orgánica de Educación (1980:3), “...**Artículo 2.-** La educación es función primordial e indeclinable del Estado, así como derecho permanente e irrenunciable de la persona...”

Estos principios rectores de la educación venezolana se originan con la implantación del proceso democrático en 1958, cuando comienza a consolidarse el Estado en todos sus ámbitos, como garante de la igualdad de oportunidades para el ingreso a cualquier nivel o modalidad del sistema educativo, a fin de promover el desarrollo y transformación del país desde las ciencias humanísticas, las ciencias naturales y la tecnología.

La nueva Constitución refleja estos principios fundamentales, los cuales se siguen inspirando en la necesidad de estimular las potencialidades creativas individuales, sobre la base de la ética, el pluralismo democrático y la participación consciente y real de la sociedad civil, como respuesta a las necesidades de transformación social, económica, que se han acentuado desde la crisis que vive el país a partir

de los años 80 y además, para responder a los retos y cambios constantes que la globalización ejerce sobre la sociedad actual.

Asimismo, busca dar salida a los fuertes cuestionamientos que ha recibido la educación impartida en el período democrático (1958-1999), reflejadas en estadísticas que dan cuenta de la enorme crisis educativa que atraviesa el país (OCEI, 1999).

La gratuidad de la educación es otro de los temas relevantes presentes en la actual Constitución. Política de Estado en materia educativa que se caracteriza por ser una constante en todas las constituciones venezolanas. La gratuidad de la educación data del año 1870, cuando fue implantada por Decreto durante el gobierno de Guzmán Blanco. Surge como colofón de las constituciones de la época independentista venezolana, estableciéndose la necesidad de una educación popular en manos del Estado (Escontrela, 1996). En la actual Constitución es ratificada a través de los Artículos 102 y 103, y la Ley Orgánica de Educación, en el Artículo 8, también contempla que la educación impartida en las instituciones del Estado será gratuita y obligatoria. Mientras que hasta el pregrado será sólo gratuita, más no obligatoria.

“...Artículo 102.- La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria...”
Constitución Bolivariana de Venezuela (2001:60).

“...Artículo 103.- ...La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en

las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario...El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo...(2001:60)

Al respecto, la Ley Orgánica de Educación, establece que,

“...Artículo 2º.- La educación es función primordial e indeclinable del Estado, así como derecho permanente e irrenunciable de la persona....” (1980:3).

“...Artículo 8.- La educación que se imparta en los institutos oficiales será gratuita en todos sus niveles y modalidades. ...” (1980:4).

Con el advenimiento de la democracia en el año 1958, y la influencia de las tendencias mundiales en todos los órdenes, el Estado venezolano asume el reto de expandir la educación a todos los niveles y modalidades educativas con el fin de cubrir la demanda social de personas calificadas para las nuevas realidades y así, estimular el crecimiento y desarrollo económico, tecnológico y científico del país, que sólo una educación orientada y relacionada con el mercado laboral podía resolver.

Sin embargo, pasados 40 años, tal sincronía aún no ha llegado a establecerse, debido a la marcada tendencia de la educación venezolana a ser copia de modelos foráneos que pueden dar respuesta efectiva en sus contextos, pero que no se adaptan a las realidades de este país. Eso ha dado lugar a que la educación en Venezuela se caracterice por no trascender los límites de su espacio físico y temporal, cerrando amplias posibilidades de actuación sobre los diferentes escenarios y factores

sociales existentes, que requieren de una educación que dé respuesta a un proceso global de desarrollo social, económico, científico y tecnológico.

En tal sentido, la educación de masas como “*factor decisivo de democratización y modernización del Estado venezolano..*” (COPRE, 1990:28), no ha logrado armonizar con la misión social de la educación más allá de las intencionalidades y fines últimos del Estado. Siendo considerada de manera general, como causante de la pésima calidad educativa, y lamentablemente, como uno de los mayores fraudes que ha recibido la sociedad venezolana en la era democrática (Cárdenas, 1995; Carvajal, 1995).

Sobre el Estado como garante de la educación, es importante acotar que en Venezuela se ha establecido de manera “*sui generis*” que la obligatoriedad de la educación, es compartida entre el Estado y la familia. Y dadas las condiciones de desigualdad existentes en el país, resulta casi imposible que las personas excluidas del sistema, puedan exigirle al Estado el cumplimiento de este deber.

Y en el caso del Estado, tampoco éste puede obligar a las familias, ni a las personas adultas a continuar en el sistema educativo. Puesto que implicaría una reorganización absoluta de los fines políticos del Estado en Venezuela, sería atender los problemas de desigualdad social, lo cual representaría un reparto justo de la riqueza del país. Llevaría a atender a la mayoría social del país, el 80% que vive en pobreza del cual un 42%

llega a los niveles de pobreza extrema (FUNDACREDESA, 1999). Y de querer hacerlo, a la larga perjudicaría a la clase política dominante del gobierno de turno, pues se estarían atendiendo los problemas de desnutrición, analfabetismo, salud, vivienda, seguridad, y fundamentalmente, educación. Situación que generaría ciudadanos con nuevos saberes, críticos y reflexivos hecho que redundaría en una mejor calidad de vida, personas optimistas, con elevados niveles de autoestima. Aquí cabría la visión general que sobre la sociedad del conocimiento auspiciada por un Estado serio y atento a una educación completa e integral del individuo, exponen Michavilla y Calvo (1998:49):

“...a) El conocimiento es, o debe ser, un elemento de cohesión social, de profundización de la democracia, porque sólo mediante el conocimiento de su cultura, de su entorno, de su historia, adquiere el ciudadano la capacidad crítica, la riqueza de matices, la valentía de la expresión, que le capacitan como ciudadano maduro de una sociedad democrática...”

Lo anterior no interesa a las clases políticas que han dirigido hasta ahora a Venezuela. Es aquí cuando se logra entender de qué manera comienzan a presentarse las contradicciones y a percibirse realmente el doble discurso político venezolano, y hacia quienes van dirigidas las revolucionarias declaraciones de principios, los impecables discursos revolucionarios, las novedosas constituciones, porque como lo ha marcado la historia de Venezuela, todo esto ha terminado siendo letra muerta y gloria insepulta de sus creadores, lo cual evidencia la distancia existente entre la retórica del discurso político y los verdaderos propósitos

que se manifiestan en las prácticas que difieren profundamente sobre lo que se expresa.

Por tal motivo, la obligación el Estado venezolano llega hasta donde sus fines y propósitos alcancen cubrir los deficitarios presupuestos oficiales en educación. Al igual que la familia venezolana responde a este precepto, en la medida que sus posibilidades económicas así lo permitan.

2.2.2. Estructura y funciones del sistema

La Ley Orgánica de Educación define al Sistema Educativo como un proceso sistemático, cuyos principios básicos logren integrar armónicamente, la gestión y la interrelación que necesariamente debe operarse entre los diferentes niveles y modalidades educativas en el país. Estos principios han sido considerados como de *“unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, flexibilidad e innovación...”* (Art. 15, 1980:6), para garantizar fluidez en los procesos y coherencia, que conlleve a la congruencia necesaria en la aplicación de las normas y procedimientos administrativos estructurados para tal fin, con apego a la misión de la educación venezolana, contextualizándola a cada región en atención a sus requerimientos, particularidades y objetivos establecidos.

2.2.3. Niveles y Modalidades

El sistema educativo venezolano está estructurado en niveles y modalidades, según el Artículo 16 de la Ley Orgánica de Educación (1980):

- **Niveles:**

Educación Preescolar: Comprende la fase previa al nivel de la Escuela Básica. Su finalidad es según la Ley Orgánica de Educación, asistir y proteger al niño en su crecimiento y desarrollo, atendiendo las necesidades e intereses “...en áreas de la actividad física, afectiva, de inteligencia, de voluntad, de moral, de ajuste social, de expresión de su pensamiento y de desarrollo de su creatividad...” (Art. 17, 1980:7), así como, complementar el contexto familiar a través de la atención pedagógica y social en la escuela.

Educación Básica: Comprende un período de 9 años de escolaridad, según el Artículo 21 de la LOE, su objetivo es “...contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística...” (1980:8).

Educación Media Diversificada y Profesional: La finalidad de este nivel educativo es continuar con el proceso de formación iniciado en los niveles anteriores, considerando el desarrollo integral y la formación

cultural de los estudiantes, facilitándole las posibilidades para que seleccionen su campo de estudio o trabajo, toda vez que ya debe estar orientándose a continuar estudios de educación superior, o pasar a formar parte del sistema productivo del país. Finalidad que se encuentra establecida en el Art. 23 de la LOE (1980). En el Artículo 24 de la citada Ley, se determina que los estudiantes al culminar los estudios de educación media diversificada y profesional, acceden al título de bachiller o de técnico medio en la especialidad correspondiente.

Educación Superior: Se fundamenta en los niveles precedentes del sistema educativo y tiene como función primordial la formación profesional y de postgrado (Art. 26, LOE, 1980).

- **Modalidades:**

Educación Especial: Su propósito es atender de manera diferenciada y especializada, a quienes se encuentren en condiciones físicas, intelectuales o emocionales que les dificulte adaptarse a los programas diseñados por los niveles educativos del sistema, Art. 32-Art. 33, LOE (1980).

Educación para las Artes: El art. 36 de la LOE (1980:12), establece el fomento de la educación estética y de la formación para las artes a fin de "...contribuir al máximo desarrollo de las potencialidades espirituales y

culturales de la persona, ampliar sus facultades creadoras y realizar de manera integral su proceso de formación general...”

Educación Militar: Son estudios dirigidos para la formación castrense, según el Art. 37 de la LOE (1980), los cuales tienen 5 años de duración y se rigen por disposiciones y leyes especiales, acatando los preceptos que de la Ley sean aplicables a esos estudios.

Formación de Ministros de Culto: Según el Art. 38 de la LOE (1980), se rigen por esta Ley en cuanto le sean aplicables, y por las normas que dictaminen las autoridades religiosas.

Educación de Adultos: Su objetivo es completar la formación cultural y profesional a los adultos mayores de quince años, que “...deseen adquirir, ampliar, renovar o perfeccionar conocimientos, o cambiar de profesión..” Art. 39, LOE (1980:13), a través de sistemas de enseñanza impartida directamente por los planteles o a través de libre escolaridad, o aquellos que determine el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (Artículo 40).

Educación Extraescolar: La referida a la organización de actividades de educación permanente con el fin de estimular en la población la adquisición “...de conocimientos y prácticas que eleven su nivel cultural, artístico y moral y perfeccionen la capacidad para el trabajo...” Artículo 44 (1980:14).

2.3. EDUCACIÓN SUPERIOR

2.3.1. Sistema Educativo Universitario Venezolano

La educación superior en Venezuela comienza a tener más cobertura y a estimular su crecimiento y expansión matricular desde el año 1958, cuando se inicia el proceso de democratización en el país.

Fecha en la que sólo existían tres universidades oficiales, la Universidad Central del Venezuela (Caracas), Universidad de Los Andes (Mérida) y Universidad del Zulia (Zulia), las cuales cubrían la demanda de educación superior en todo el país. Además, existían dos universidades privadas en la región capital (Caracas), la Universidad Católica Andrés Bello y la Universidad Santa María. Así como, el Instituto Pedagógico de Caracas, creado por el Estado para la formación de profesionales del magisterio .

Realidad que deja de manifiesto la escasa relevancia que este nivel educativo representaba para un país recién salido de largos años de dictadura. Toda vez que su oferta se concentraba en Caracas, y las posibilidades de acceso al amplio sector de la población estudiantil que lo demandara estaba limitado por diversas razones de índole social, económico, geográfico, entre otras.

La era democrática trae consigo el deseo de transformación y desarrollo socioeconómico que se estaba gestando a nivel mundial, gracias a la consolidación de la revolución industrial, los nuevos descubrimientos en materia de salud, tecnología y de las comunicaciones, los viajes espaciales y el nuevo orden mundial en materia económica, política y social.

Venezuela, después de ser un país eminentemente agropecuario -su economía descansaba en este renglón desde la época colonial-, se convierte en un país que pasa a depender de la explotación petrolera, debido a los importantes yacimientos descubiertos en el Golfo de Venezuela y la zona oriental del país. Venezuela entra en la era de la industrialización, lo que trae consigo una bonanza económica gracias a los importantes ingresos en divisas que entran al país.

La industria petrolera incide en la transformación inmediata del perfil social, económico y político del país. Situación que se manifiesta sustancialmente en el sector campesino, que comienza a abandonar los campos y zonas rurales, incorporándose a la búsqueda de mejores condiciones de vida en las zonas urbanas, en parte por la desatención oficial en materia crediticia, de insumos, técnica, así como, en el área de servicios básicos tales como salud, educación, vivienda. Produciéndose un éxodo hacia las regiones que ofrecen oportunidades de industrialización, y con ello, mejores ingresos económicos. Todo esto

debilita la economía venezolana sustentada por la producción agrícola y pecuaria hasta la década de los 60 y genera nuevos problemas sociales en las grandes ciudades como Caracas, y zonas petroleras como Maracaibo, Anzoátegui, Maturín y resto de ciudades cercanas a estos centros de desarrollo.

Esta situación genera nuevas necesidades sociales que requieren ser atendidas con prontitud. Por una parte, se produce un enorme incremento poblacional que en el plano educativo debe ser resuelto de manera total y no parcial. El Estado conviene en atender este requerimiento social en los diferentes niveles educativos, y además, estimula la expansión de la educación, creando nuevos centros de enseñanza incluyendo a los de educación superior. Se motiva al sector privado y a la iglesia para que inviertan recursos en educación. Por su parte, el Estado funda más universidades públicas, apoya la construcción de infraestructuras, ingreso de profesores, personal administrativo, técnico y obrero. Aprueba presupuestos de funcionamiento, cuya tendencia será a lo largo de los años, una distribución deficitaria y desigual de los recursos entre universidades; dirigidos básicamente a pagar nóminas y dejar cada vez menos rubros para las funciones de investigación y extensión.

Hoy día, el sistema de educación superior está conformado por 32 universidades. Con modalidades de enseñanza presencial y a distancia.

La modalidad a distancia, es ofrecida por la Universidad Nacional a Distancia con centros en todos los estados del país, la Universidad Simón Rodríguez y los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central del Venezuela, ambas instituciones en Caracas.

La matrícula estudiantil se ha incrementado notoriamente. De 11.003 estudiantes que existían para el año 1958 (Sardi y Rodríguez, 1993), hoy día están en el sistema, aproximadamente 650.000 (OPSU, 2002), repartidos en todas las instituciones públicas y privadas.

El crecimiento de la educación en Venezuela ha sido muy acelerado, quizá único en América (Ghersy y otros, 1998), gracias a políticas gubernamentales que han estimulado este fenómeno de educación de masas, con la finalidad de involucrar a los individuos en un proceso educativo que implique una formación que prepare para la inserción del egresado en el mercado laboral. Sin embargo, aún cuando evidentemente hay una gran diversificación de carreras en un grueso número de instituciones universitarias, ubicadas en todo el territorio nacional, ha crecido también la cantidad de estudiantes que no encuentran plaza en las carreras a las que aspiran cursar. Siendo ubicados en áreas que no responden a sus inclinaciones, aptitudes y motivaciones. Los menos afortunados, simplemente quedan excluidos al no poder ingresar al sistema.

La repitencia y deserción ocurren con mucha frecuencia en la educación venezolana, según Ghersy y otros (1998:3), "...al no haber movilidad adecuada y flexible, ni horizontal (entre carreras e instituciones), ni vertical (entre los diferentes niveles de estudio)...". Esto ocurre porque el estudiante se encuentra ubicado en un sistema de instituciones universitarias estructuralmente rígidas, que no funcionan sistémicamente. No logran tener relaciones comunicantes entre sí, que permitan hacer funcionar a la educación superior integralmente.

No existen opciones legalmente expresas que partan del Estado, ni desde el seno de las universidades, que brinde a los usuarios posibilidades de acceso al sistema, de manera intra e interinstitucionalmente, como respuesta a un cambio de opción o cambio de itinerario académico, que les permita prepararse para la vida laboral.

Por tal motivo, los textos legales tales como la Constitución, la Ley Orgánica de Educación, y la Ley de Universidades, terminan siendo desatendidas en los principios democráticos de igualdad que de ellos se extrae, porque la decretada democratización educativa como tal, no garantiza igualdad de oportunidades para el ingreso al sistema de educación superior, ni facilita la gestión de políticas que brinden posibilidades de mantenerse satisfactoriamente en el sistema hasta alcanzar la certificación deseada.

Lo anteriormente expuesto, permite señalar que la universidad venezolana, surge como institución para satisfacer las necesidades de creación de nuevos saberes al servicio de la sociedad del conocimiento a fin de que sus ciudadanos alcanzaran mayores saberes individuales, los cuales sirvieran de inspiración transformadora al servicio del bien común (Mayz, 1991). Sin embargo, la vigencia de la universidad venezolana está determinada por la función instrumental que ella esté en capacidad de ofrecer a la sociedad, toda vez que permanece anclada en un espacio físico definido por sus orígenes medioevales aún presentes, tal como lo señala Mayz (1991), no sólo en su estructura, objetivos, organización, dirección y formas de elegir y ser gobernados, sino también, en las formas de entender y asumir el acto educativo, el cual va dirigido a personas y hacia este aspecto es que se deben orientar las estrategias, porque pese a los importantes avances tecnológicos y de las comunicaciones en la enseñanza, aún la forma de hacer y abordar el acto educativo, sigue sin cambios ni novedades. Delors (1996), en el Informe sobre Educación presentado a la UNESCO, da cuenta que el problema no es sólo la necesidad de acumulación de conocimientos o adquisición de habilidades y destrezas, sino considerar como pilares sobre los que debe descansar la educación integral del individuo el “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”.

La Investigación es quizá, uno de los principios diferenciadores y definitorios de la universidad actual en Venezuela. La cual se resiente por la financiación deficitaria del Estado.

A esta situación se le suma el hecho, que la universidad venezolana es excesivamente conservadora, resistente a los cambios, tímida en sus acciones de extensión, académicas, científicas y culturales, y estática en la adaptabilidad y apreciación de los cambios sociales, de las nuevas necesidades de la población en materia de formación universitaria en todos los niveles, de los nuevos proyectos gubernamentales, de la dinámica generada por las telecomunicaciones y las nuevas tecnologías. Ante todo esto, la universidad sigue inmóvil, no se involucra y no genera los cambios esperados.

La crisis que hoy día atraviesa Venezuela de manera general, es testigo de la indiferencia universitaria. La forma como se aborda y entiende el concepto de autonomía universitaria la aparta y diferencia del resto de instituciones públicas venezolanas. Ella sigue allí, limitando sus espacios, definiendo su misión sin deslastrarse de sus orígenes, haciendo ciencia, al más alto nivel; creando nuevos saberes, pero ¿al servicio de quién? y, ¿para qué?.

La misión de la universidad venezolana acoge principios filosóficos que la perfilan como una institución de servicio social, señalada en la ley de Universidades en los Artículos 2, 3 y 4, sin embargo, en la gestión

universitaria no está presente el principio de continuidad, que permita coordinar el control de la calidad de lo que se hace dentro de la universidad, y encarar, partiendo de las acciones realizadas, si realmente está respondiendo a la demanda de la sociedad, a lo que está fuera de sus límites y que es preciso abordar sobre la base del conocimiento que está en capacidad de ofrecer.

La universidad venezolana ante el actual poder político no ha dado muestras de obediencia, ni de disentir sobre tantos temas que le atañe discutir, afrontar, reflexionar y asumir posición.

Por tal motivo, es preciso que el Estado Nacional y la universidad como ámbito del Estado, entiendan que las necesidades de la sociedad actual, exigen respuestas inmediatas y variadas.

El subsistema de educación superior debe considerar una estructura integral que le permita funcionar sistémicamente. Que la gestión administrativa sirva de soporte a todas las actividades académicas, de investigación y extensión intra e interuniversitaria, y además, servir de intérprete de las nuevas realidades sociales, previendo a través de las ofertas educativas la demanda social del momento, o en su defecto, respondiendo a estas demandas.

2.3.2. Autonomía universitaria

Históricamente, el concepto de autonomía universitaria surge con las primeras universidades medievales (Morles, 1985; Mayz, 1991). Sin embargo, el término como tal, se origina gracias a la Reforma de Córdoba (Argentina), en el año 1918, a través de un manifiesto dirigido fundamentalmente a todos los hombres libres de América del sur, cuyos objetivos, democratización, apertura, libertad, autonomía, cogobierno, aún permanecen vigentes.

Venezuela fue protagonista en el año 1827, de la reforma universitaria más audaz que se hizo en América Latina en el siglo pasado, la cual no sólo introdujo una renovación académica en la universidad venezolana colonial, sino que además, democratizó la educación y robusteció la autonomía universitaria al permitirle al claustro elegir al Rector y demás autoridades y otorgarles bienes para su sustento. Reforma contenida en los Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela, inspirados en las ideas de Simón Rodríguez y José María Vargas (Escontrella, 1995).

Con el nacimiento de la democracia en 1958, y luego de largos años de dictadura, donde la autonomía universitaria fue violada sistemáticamente, el concepto de autonomía universitaria es nuevamente considerado y establecido en la Constitución Bolivariana de 1999. En ella se reconocen como aspectos fundamentales tanto la autonomía

universitaria relativa al aspecto pedagógico, cultural, científico, tecnológico y de gestión, así como la inviolabilidad del recinto universitario, en previsión de sucesos que con anterioridad ocurrieron en la Universidad Central de Venezuela por la entrada de las fuerzas represivas del Estado.

De igual manera, la Ley de Universidades (1970), contempla en el Artículo 9, la autonomía universitaria en la gestión de su organización interna, académica, administrativa, económica y financiera.

Se define en dichos artículos la autonomía como una potestad de las universidades, instituciones que tienen como misión fundamental la búsqueda de la verdad y del saber, a través del ejercicio de la libertad intelectual, es decir, se introduce el concepto de autonomía como un medio indispensable para que esas instituciones puedan ejercer a cabalidad *"...su capacidad de reanimar en todo momento las evidencias constitutivas del saber científico..."* (Gherzi, 1998). Principios universales que deberían orientarse hacia una autonomía que se contemple como un medio pero no como un fin en sí mismo. Lo cual contribuiría no sólo a considerar la autonomía como un instrumento de protección a la actividad universitaria, un seguro para el desenvolvimiento de sus objetivos, sino fundamentalmente, como una responsabilidad de la universidad en la gestión de la actividad educativa, obligándose a innovar y crear en los ámbitos que le corresponde.

2.3.3. Estructura y funciones

La estructura organizativa sobre la que descansa el sistema educativo universitario venezolano, lo establece la Ley de Universidades, ejerciendo la autoridad suprema el Consejo Universitario de cada universidad, a través de un Rector, los Vicerrectores, y el Secretario.

Organización que comprende los niveles educativos pregrado y postgrado, los cuales responden a lineamientos generales que el Estado considera deben ser desarrollados por las universidades a través de sus políticas gubernamentales educativas y establecidas a través de la Constitución, Ley de Educación y Ley de Universidades.

Por tanto, son las administraciones universitarias las que deben responder en lo concerniente a los diversos procesos que allí se generen, ya sea, en el orden académico, investigativo o financiero, acatando las normativas pero con la posibilidad de dinamizar dichas estructuras con programas que incorporen nuevas posibilidades de respuesta a los requerimientos sociales.

La estructura organizativa del sistema universitario venezolano presenta varios niveles, el pregrado y postgrado:

□ ***El Pregrado (tercer nivel):***

Comprende el pregrado, la carrera de Técnicos Superiores Universitarios, con una duración de 3 años, formación dirigida a la investigación tecnológica y a la extensión en sus áreas de influencia. Su creciente desarrollo y el elevado número de ellos en la actualidad, ha significado, en conjunto con el incremento de las universidades un dinámico proceso de multiplicación y de diversificación de la educación superior y han tenido un rol relevante en la formación de recursos humanos indispensables para la nación, así como la sustancial ampliación de la investigación en las áreas tecnológicas. Otorga el título de Técnico Superior Universitario en la mención correspondiente.

Asimismo, conforman el pregrado, las carreras universitarias dirigidas a la formación de profesionales universitarios. Su duración oscila entre los 4-5 y 6 años, y el título que expiden varía según la especialidad y área de conocimiento.

Para acceder tanto a la carrera de Técnicos Superiores Universitarios como a las carreras de Profesionales Universitarios, se requiere el título de bachiller y satisfacer los requisitos establecidos por la OPSU (Oficina de Planificación del Sistema Universitario), tales como, presentación de una prueba de aptitud académica, preinscripción nacional universitaria, así como las reglamentaciones internas que sobre ingreso tengan las diferentes universidades del país, las cuales difieren entre sí.

2.4. LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN VENEZUELA

2.4.1. Antecedentes

La educación para graduados y post-universitaria, surge en Europa en 1800, como respuesta al cambio económico-técnico que propicia la revolución industrial y el capitalismo (Carrillo, 1980; Morles, 1980, 1988; Oteiza, 1982). Las universidades, ante las nuevas realidades de producción y laborales del momento, se plantean programas de capacitación para los profesionales a fin de atender la demanda social requerida. Estos programas se inician en Alemania, inspirados en el ideal de libertad en la educación de W. von Humboldt, donde se busca superar la orientación docente de la universidad, a través de la concepción de la universidad como ente dedicado a la investigación y a la formación de científicos. Es lo que se conoce como el modelo científico-educativo alemán.

Posteriormente se suman a estos estudios postuniversitarios, Francia e Inglaterra, en parte, siguiendo el modelo de las universidades alemanas y en atención además, a la necesidad de formación que la sociedad requería a través de los titulados quienes consideraban a los profesores universitarios, los guías para el entrenamiento y capacitación en el desempeño específico de la profesión, así como, para cubrir las deficiencias que pudieran existir del pregrado.

El postgrado sigue en expansión en el mundo, hasta llegar a Estados Unidos en 1861 (Oteiza, 1982; Morles, 1980, 1988). A comienzos del Siglo XX, y ante la urgencia de plantear nuevos conocimientos y perfeccionar habilidades en los graduados universitarios, el escenario latinoamericano universitario incursiona con los estudios de postgrado. En la región, Argentina, México, Perú y Chile son los países pioneros (Carrillo, 1980). Sin embargo, señala Carrillo que estos estudios surgieron sin que privara la investigación como eje fundamental de las actividades de postgrado. Esta debilidad pareciera que va a regir los destinos del postgrado en Latinoamérica, y por consiguiente en Venezuela, desde sus inicios.

La reforma de Córdoba en 1918 (Tunnerman, 1979), representa el punto de partida de la misión social de la universidad latinoamericana, la universidad dirigida a participar en la transformación de la sociedad, buscando en su entorno esas realidades que necesitan ser ubicadas, estudiadas y solucionadas. Por lo que la educación de postgrado debiera responder al compromiso social de la universidad. Compromiso que se manifiesta en la necesidad de formar especialistas, investigadores, docentes, que respondan a las exigencias de innovación y cambio que requiere la sociedad.

En Venezuela se inicia el postgrado en 1937 (Carrillo, 1980; Oteiza, 1982; Morles, 1980, 1988), como respuesta del Ministerio de Sanidad a

los problemas de salud por los que atravesaba el país y básicamente orientados a la formación de especialistas.

En 1941 estos estudios son adscritos a la Universidad Central de Venezuela. En las décadas siguientes y por presión de algunos grupos de investigadores y organismos científicos del país, se comenzaron a desarrollar los llamados estudios de cuarto nivel o de postgrado (Carrillo, 1980; Bracho, 1990), en instituciones como el IVIC (1958), LUZ (1960), UCAB (1961), ULA (1964), CONICIT (1967), IESA (1968), UC (1970) y USB (1970).

En sus inicios, el postgrado en Venezuela se nutre de experiencias foráneas, en la búsqueda de soluciones a los problemas de especialización de profesionales que demandaba la reciente etapa de industrialización por la que atravesaba el país. Sin embargo, ese estilo se ha mantenido a lo largo de su existencia, toda vez que muchos de los postgrados que existen en el país, han surgido por motivaciones de equipos o grupos de investigación interesados en formar especialistas o investigadores en áreas de interés de esos grupos y que no se corresponden con las necesidades del entorno. Muchos de estos cursos pueden considerarse como una continuación del pregrado, lo que contradice la necesidad del fomento de áreas prioritarias para el desarrollo del país desde la perspectiva de la investigación científica como objetivo esencial.

Investigaciones realizadas por Morles (1989) y Escontrella (1993), han caracterizado a los postgrados en Venezuela, como reproducción de tendencias y modelos dominantes en otros países y no como respuesta de la universidad a las necesidades sociales del país, lo cual ha contribuido a una transferencia cultural y tecnológica desde otras latitudes, incrementando la dependencia del país a los centros de producción y distribución de conocimientos. La pertinencia social de estos estudios ha sido reiteradamente cuestionada, debido a la falta de respuesta desde los mismos a la solución de problemas sociales y productivos que aquejan al país. Señala Albornoz (1986), que muchos postgrados no se crearon inspirados en las definiciones que sustentan estos estudios, ni sobre la base de grupos o líneas de investigación, sino orientados a la docencia y como una vía para solucionar requerimientos tanto de la universidad como de los profesores, de ser reconocidos por el prestigio personal y académico que se obtiene al poseer cualquiera de esas titulaciones.

La universidad, por un lado, ha generado presión para la creación de postgrados, y por otro lado, los profesores y sectores de profesionales, han respondido a estas convocatorias ante la necesidad de alcanzar ascenso académico, aún cuando no respondan a necesidades reales de la sociedad. Esta situación ha propiciado que muchos de los postgrados creados sobre la base de estas premisas, no estén vinculados con el pregrado, con la misma universidad, ni con el país, lo que le resta

posibilidad de insertarse en su entorno y cumplir su misión social, la de transformar la sociedad a través de la contribución científica, tecnológica y humanística que se espera de ella.

Otros planteamientos sobre el surgimiento y funcionamiento de los postgrados en el país, refieren los estudios realizados por Orante (1983), a través del indicador Todo Menos Tesis (TMT), el cual señala el número de cursantes que han culminado la escolaridad pero que no han realizado el trabajo o tesis de grado, y el realizado por Valarino (1991), sobre el Síndrome Todo Menos Investigación (TMI), donde muestra la tendencia de la baja productividad de los postgrados en el país. Ambos investigadores establecen la acción tutorial como factor determinante para la culminación del trabajo de investigación.

El problema de la no culminación del trabajo de grado no sólo sucede en Venezuela, otros países también lo presentan. Ante este hecho, se registran investigaciones que apuntan sobre la necesidad de que los postgrados planifiquen las acciones del cursante para la realización del trabajo o tesis de manera institucional (Leduc, 1990). De alguna manera cobran fuerza afirmaciones como las expresadas por Roche (1980) y Albornoz (1986), referidas a que la investigación se aprende investigando, en forma socrática, directa y que cotidianamente hemos venido escuchando desde el pregrado. Estos planteamientos son ampliados por Mato (1990:13), quien señala la necesidad que tiene el cursante de

postgrado, que la universidad le garantice una sólida formación metodológica y epistemológica, que el Postgrado le asegure para el futuro *“...estar abierto y atento a los cambios paradigmáticos, a la aparición de obstáculos epistemológicos, a la adquisición, adaptación y generación de problemas, métodos, instrumentos y procedimientos de investigación...”*.

La acción tutorial como factor de orden institucional implica una respuesta del postgrado a este problema. Porque evidentemente, la causa del problema de la no culminación de la investigación, radica no solamente en la falta de preparación de los profesores de estos niveles para ejercer idóneamente la acción tutorial, o en su defecto, la poca disponibilidad de tutores, tal como lo señalan Orante y Valarino, sino en la forma como son abordadas de manera institucional las definiciones del postgrado y las políticas que éste realice sobre ese particular que obviamente inciden en el currículo y las reglamentaciones internas referidas al trabajo de grado.

En Venezuela se hace mucho énfasis en las definiciones de cada uno de los niveles del postgrado. Salcedo (1991), establece que es posible que la esencia del problema no sean las propias definiciones, sino la manera en que se realicen las aspiraciones contenidas en dichas definiciones. A nuestro entender, el problema radica en la forma aislada e individualista, como se ha abordado la organización y funcionamiento de los postgrados en Venezuela y fundamentalmente, la poca diferenciación existente desde las definiciones, entre los niveles del postgrado.

Así como, la contradicción entre los objetivos del postgrado, la definición de cada uno de los niveles y los objetivos del programa que se oferta (Contreras, 1992). Porque así como se exige trabajo de investigación en Maestría y Doctorado, igual se requiere en la mayoría de las Especializaciones. Se observan requisitos similares para los trabajos y tesis de grado, respectivamente, en los niveles de Maestría y Doctorado, lo que conduce según Inciarte (2001), a que se encuentren pocas diferencias entre los trabajos y tesis de Maestría y Doctorado.

A los planteamientos descritos anteriormente, se suma el hecho de que muchos postgrados han surgido sin contar con investigadores que sirvan de base para el fomento de la investigación. Ello trae como consecuencia, ambientes internos poco motivadores, lo que dificulta la formación de docentes investigadores. Este clima se torna grave cuando la labor del docente de postgrado, pareciera dirigida a la docencia en el aula, descuidándose el rol crítico, innovador y el desarrollo del proceso de investigación, propios de este nivel. El poco tiempo de dedicación del docente al postgrado, lo hace ajeno a la universidad, ya que asistir sólo a dar clases o a escuchar las exposiciones de los cursantes, no favorece la interacción docente-cursante-postgrado, y aleja al postgrado y a la universidad de la función que debe desempeñar.

El tiempo de dedicación del cursante, parece ser otra variable que se suma al problema. No es posible formar investigadores con dedicación

parcial al postgrado. Cursantes con horarios de clase que no les permite compartir con profesores-investigadores, que cierran la posibilidad de acceso al servicio de biblioteca, charlas, conferencias, seminarios, no tienen posibilidad de asumir la investigación con independencia de pensamiento, desarrollo y creación, siendo éstas, algunas de las debilidades por las que atraviesan hoy día, los postgrados en Venezuela (Contreras, 1992).

Queda, entonces, la preocupación que los cursantes al incorporarse a las ofertas de postgrado, lo hacen más por la necesidad de obtener certificaciones que por la necesidad de formarse como investigadores, ya que los estudios de postgrado son vistos como un medio para alcanzar las titulaciones que los ayudará a acceder a mejores status y beneficios económicos.

Otro aspecto considerado en las investigaciones realizadas sobre la problemática del postgrado en Venezuela, está relacionado con la forma como éstos han sido organizados académicamente. La estructura organizativa de la mayoría de los postgrados en el país, no presenta una organización académica sobre la base de líneas de investigación, ni de las materias que conforman el plan de estudios, que permitan al cursante regirse a través de planes establecidos, la ejecución de su trabajo de grado o de cualquier investigación a realizar a lo largo de la escolaridad.

Las líneas de investigación se convierten en principios declarativos ya que institucionalmente no tienen apoyo de grupos de investigación ni de financiamiento para el desarrollo de las mismas (Contreras, 1992). Los proyectos de los trabajos o tesis de grado, conforman la base estructural de la investigación en el postgrado. Los pocos niveles jerárquicos permiten la fluidez de la presentación de los trabajos o tesis de grado. Sin embargo, las reglamentaciones de manera general, tienden a presentar obstáculos administrativos y académicos que hacen más largo el desarrollo de la investigación, que nada tienen que ver con la pertinencia social del mismo.

De la revisión bibliográfica y documental efectuada sobre la investigación realizada en Venezuela relativa a los estudios de Postgrado en la década de los 80 y los 90, ésta puede caracterizarse según Escontrella (1993), como descriptiva, fragmentaria y parcial. Asimismo, de manera general se observa una marcada tendencia a relacionar los problemas cotidianos del Postgrado con las normas, las cuales se orientan fundamentalmente a tratar de resolver problemas estructurales de funcionamiento básicamente administrativo, dejando de lado aspectos académicos relacionados con la visión y misión del postgrado desde nuevas perspectivas teórico-metodológicas y conceptuales.

Gran cantidad de trabajos dan cuenta de la preocupación existente sobre el problema de la proliferación de Postgrados sin la debida

autorización del C.N.U. Así como, parte de las investigaciones se han orientado a consolidar un grupo de opinión desde las esferas de la dirección nacional del Postgrado, y apoyado por grupos de académicos y de investigación que proclaman la necesidad de cada programa de someterse al proceso de acreditación que la Normativa para estos estudios tiene establecido. Como se evidencia, se acentúa el hecho operativo y de funcionamiento más que sobre situaciones de orden teórico conceptual.

También se observan investigaciones que se limitan a describir la problemática existente sin presentar propuestas concretas que permitan resolver la situación planteada. Investigaciones que generan poca pertinencia científica, tecnológica y social.

2.4.2. Aspectos legales

El Sistema Universitario Venezolano es binario, por cuanto posee órganos de dirección diferentes: Las Universidades dependen del Consejo Nacional de Universidades y los Colegios e Institutos Universitarios, del Ministerio de Educación.

Sobre la necesidad de una reforma universitaria y de una modificación total o parcial de las leyes que rigen la educación superior venezolana, se ha venido trabajando en país desde comienzos de la década de los setenta (De Santis, 1995; Escontrela, 1995; Morles 1974), a fin de poder

adaptar la norma a la realidad social. La ausencia de normativas en la educación universitaria de hoy día, ha generado desfases naturales entre la abstracción legal y los cambios permanentes que se generan en la realidad social de la cual forma parte la universidad, no sólo desde el Pregrado, sino también en el Postgrado.

Los estudios de post-grado en Venezuela no están referidos en textos legales tales como la novísima Constitución Bolivariana de 1999, aún cuando investigadores de este nivel educativo habían advertido sobre la ausencia de los estudios de postgrado en la anterior Constitución de 1961 (Morles y otros, 1974; Escontrela, 1995), así como en la vigente Ley Orgánica de Educación de 1980. Sólo se considera en la Ley de Universidades de 1958, con una Reforma en 1970, en el Artículo 26, numeral 7, en relación a las atribuciones del Consejo Universitario en materia de generación de ingresos propios a través de los aranceles estudiantiles, lo siguiente: *“...Numeral 7. Fijar arancel para determinados cursos especiales y de Postgrado...”*, 15.

Asimismo, en la misma Ley de Universidades en el Artículo 160, Sección II, de los Exámenes, se hace referencia a los Estudios de Postgrado: *“...Artículo 160: Para obtener el título de Doctor en cualquier especialidad habrá un examen, público y solemne, que versará sobre la tesis que presente el estudiante...”*, 52.

Artículos que sólo consideran aspectos de gestión académica-administrativa de manera muy específica y excluyente, ya que no atiende los diferentes niveles y modalidades que se establecen en los estudios de postgrado en Venezuela. En parte porque tampoco se aborda una definición que permita establecer desde el punto de vista legal, las finalidades y objetivos de estos estudios. Cuestión ésta que tiene su respuesta en el hecho que la Ley de Universidades vigente, es un instrumento legal promulgado en 1958, fecha en la que sólo existían cinco Universidades y un Instituto Universitario, siendo en este momento otra realidad la que se vive en estas instituciones y en el país.

Señala Escontrela (1995), que el Consejo Nacional de Universidades trata de subsanar este vacío de normativas jurídicas y dicta las “Normas para la Acreditación de Estudios para Graduados”. En estas normas se establece en el Capítulo I, Artículo 3, la primera definición sobre los estudios de Postgrado:

“...son estudios de Postgrado aquellos que se realizan después de haber obtenido el título de Licenciado o su equivalente, en instituciones de educación superior venezolanas o extranjeras de reconocido prestigio académico cuyo currículo contemple estudios de una duración mínima de cuatro años y que cumplan con las disposiciones de estas Normas...” (1983:1).

Asimismo, a través de estas normas se clasifican los estudios de Postgrado en:

“...1. Estudios conducentes a un título académico: a) Especialización profesional; b) Maestría; c) Doctorado y, 2. Estudios no conducentes a un título académico: a) Ampliación; b) Actualización; c) Perfeccionamiento y d) Programas de entrenamiento postdoctoral...” (1983:3).

Además, se crea el Consejo Consultivo Nacional de Estudios para Graduados, cuya finalidad establecida en el Artículo 10 de las citadas Normas, lo faculta para ser órgano asesor del Consejo Nacional de Universidades en todo lo relativo a los estudios de Postgrado en Venezuela. Este hecho contribuye a que se desarrolle un plan de acciones dirigidas a crear una infraestructura para establecer criterios y procedimientos que condujeran a constituir elementos indicativos en torno a la formación de postgrado en Venezuela, procediéndose a planificar todo lo concerniente a la acreditación de los estudios de postgrado, siendo aprobados los Criterios de Evaluación y Procedimiento para la Acreditación de los Estudios de Postgrado (CNU-CCNEPG, 1986).

Relata Salcedo (1997), que estas acciones realizadas por el Consejo Consultivo Nacional de Estudios para Graduados, inciden en 1993 a que el Consejo Nacional de Universidades, dicte la Resolución sobre Política Nacional de Postgrado (Gaceta Oficial N° 32.832, del 14-10-93), donde se considera la importancia de la actividad de postgrado para el desarrollo del país, así como, los requisitos para la creación de postgrados y normativas para la acreditación de los mismos.

Para el año 1996, el Consejo Nacional de Universidades, dicta la Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Institutos debidamente Autorizados por el Consejo Nacional de Universidades (Gaceta Oficial N° 36.061, del 09-10-96).

Dicha normativa contempla, naturaleza y fines de los estudios de postgrado, organización y funcionamiento, régimen académico y acreditación. Define a los estudios de postgrado en su Artículo 1, “...*como toda actividad que tenga por objeto elevar el nivel académico y de desempeño profesional de los egresados del Subsistema de Educación Superior...*” (1996:1).

En cuanto a la organización y funcionamiento del postgrado se mantiene la clasificación de las Normas del año 1983, y que en la actual Normativa establece en el Artículo 10, que han sido clasificados “...*de acuerdo con su propósito específico: en estudios conducentes a título y estudios no conducentes a grado académico*”, (1996:4).

De acuerdo a su propósito como se refirió en el párrafo anterior, los estudios de Postgrado conducentes a título se clasifican según la Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Institutos debidamente autorizados por el Consejo Nacional de Universidades (1996), en:

- a) *Especialista*: Referida a la adquisición de nuevos conocimientos en un área específica de determinada profesión, requiere la

aprobación de un número no inferior a 24 unidades-crédito, así como la elaboración de un trabajo especial de grado a través del cual demuestre el aspirante el manejo instrumental de los conocimientos obtenidos en la respectiva área, teniendo un plazo máximo para la presentación y aprobación de cuatro años. En el Artículo 14 de la citada Normativa se define que:

“...Los estudios de Especialización Profesional comprenderán un conjunto de asignaturas y otras actividades organizadas en un área específica, destinadas a proporcionar los conocimientos y el adiestramiento necesario para la formación de expertos de elevada competencia profesional. Los Estudios de Especialización conducen al grado de Especialista...”. (1996:3).

Para tener acceso a las Especializaciones es necesario el título universitario del área de conocimiento que se exija en el programa ofertado.

La Normativa de postgrado establece además en el Artículo 3, párrafo Segundo, que las instituciones de Educación superior que oferten cursos de postgrado, *“...pueden implementar programas de postgrado a nivel de especialización dirigidos a Técnicos Superiores Universitarios...”* (1996:2).

- b) *Maestría*: Su finalidad es la formación para la docencia y formación metodológica para la investigación. Se requiere la aprobación de 24 unidades créditos y realizar una investigación (Tesis de Grado),

la cual debe ser defendida públicamente. Su duración es de 2 a 4 años. El Artículo 16, de la citada Normativa define estos estudios:

“...Los estudios de Maestría comprenderán un conjunto de asignaturas y de otras actividades organizadas en un área específica de conocimiento, destinadas al análisis profundo y sistematizado de la misma y a la formación metodológica para la investigación. Los estudios de Maestría conducen al grado de Magíster...” (1996:3).

Para ingresar a los estudios de Maestría, se debe poseer el título universitario respectivo.

- c) Doctorado, capacitación para la ejecución de investigación al más alto nivel, que implica aprobar un mínimo de 45 créditos, presentación, defensa y aprobación de la Tesis Doctoral, conocimiento instrumental de otro idioma además del castellano, y los que establezca el programa de Doctorado respectivo. Estudios con una duración entre 4 a 5 años, la normativa establece:

“...ARTÍCULO 18: Los estudios de Doctorado tienen por finalidad la capacitación para la realización de trabajos de investigación originales, que constituyan aportes significativos al acervo del conocimiento en un área específica del saber. Estos estudios conducen a la obtención del grado de Doctor...” (1996:3)

Para ingresar a un Doctorado, es necesario poseer el título de Magíster. Sin embargo en cada postgrado por los niveles de autonomía de organización, la gestión de ellos es desarrollado a través de Reglamentaciones internas de cada Programa, que incluso, puede diferir dentro de una misma Universidad.

2.4.3. Estructura del Postgrado

Venezuela, al igual que muchos países tanto de América como de la Unión Europea, tiene como finalidad en el cuarto nivel (tercer ciclo en España), la especialización e investigación, evidentemente que los requisitos para el ingreso y permanencia entre cada país tienden a diferir, pero de forma sustantiva descansan sobre estructuras asumidas mundialmente, con el fin de dar coherencia y garantizar además, la movilidad internacional de estudiantes y profesionales a este nivel.

Siguiendo su estructura organizativa, los estudios superiores en Venezuela se dividen en tres niveles: A los dos primeros, Técnicos Superiores (con duración de 3 años) y el que aglutina al resto de carreras universitarias (con duración de 4-5-6 años), se accede con el título de Bachiller, más la Preinscripción Nacional ante el CNU y la Prueba de Actitud Académica; en ambos ciclos se obtiene un título que habilita para la vida profesional y permite la continuación del desarrollo académico a través de los estudios cuarto nivel.

La organización académica interna de las universidades está establecida en la Ley de Universidades. Este tipo de estructura académica desde el ámbito de las Facultades, desde las cuales se diseñan y desarrollan planes y programas autónomamente, permite la oferta también dentro del cuarto nivel, de los estudios de postgrado, oficiales, regulados y certificados por las universidades y homologados de

acuerdo a normativas legales. A continuación se ofrece un esquema comparativo de las finalidades de cada uno de estos niveles y las alternativas de desarrollo a través de los estudios de cuarto nivel:

TERCER NIVEL	CUARTO NIVEL	APLICACIÓN	CENTROS
<p>ESTUDIOS PROFESIONALES PREGRADO:</p> <p>TÉCNICOS UNIVERSITARIOS (Carrera universitaria de 3 años)</p> <p>↓</p> <p>TITULACIONES UNIVERSITARIAS (Carrera universitaria de 4-5-6 años)</p>	<p>POST-GRADO:</p> <p>↓</p> <p>. Especialización</p> <p>. Especialización</p> <p>. Maestría</p> <p>. Doctorado</p> <p>(Estudios Oficiales)</p>	<p>Formación en un área específica de una profesión</p> <p>Formación en un área específica de una profesión</p> <p>Docencia y formación de Investigadores</p> <p>Capacitación para realizar investigaciones al más alto nivel</p>	<p>Institutos Universitarios (Públicos y Privados)</p> <p>Universidades (Públicas y Privadas)</p>

Tabla 1. Posibilidades de acceso a estudios de Cuarto Nivel de los Titulados Universitarios en Venezuela.

Se observan perspectivas diferentes sobre los grandes lineamientos que los gobiernos nacionales dictan en materia de estudios para graduados como medida para facilitar la coherencia y pertinencia de los mismos, así como la movilidad profesional ya referida anteriormente, y sus alternativas de desarrollo académico permanente.

La Tabla 1, ofrece una visión de conjunto del Sistema Educativo Universitario venezolano. Las coincidencias y diferencias que puedan percibirse entre las mismas universidades venezolanas, es lo que personaliza y permite singularizar a cada subsistema educativo, a cada universidad y que críticamente exhorta Boyer (1997) en mantener vigente, cuando reflexiona sobre el problema de la imitación de modelos que emergen y proliferan por encima del desarrollo de los valores y culturas propias de cada institución universitaria, en clara alusión a los objetivos del sistema educativo de un país determinado y la integración de los docentes y profesionales universitarios a través de su trabajo académico, en atención a las necesidades sociales como contribución a la transformación de cada nación.

Situación sobre la cual reflexionó también Ferrández (2001:8), en la clase magistral realizada con motivo de la inauguración del Curso de Doctorado en Innovación y Sistema Educativo en la Universidad de Los Andes (Táchira, Venezuela), en convenio con la Universitat de Rovira i Virgili de Tarragona (España), donde expresaba que la complejidad del entramado social muchas veces no daba tiempo a entender las necesidades sociales y por tal motivo, para la educación, era menester considerar los tres elementos esenciales de la estructura existencial del cambio social:

“...1.1. La irreversibilidad del fenómeno social. Nunca un fenómeno educativo vuelve a aparecer de la misma manera. Esta es la gran diferencia que nosotros, los dedicados a la educación, tenemos con los queridos y eminentes colegas que dedican su quehacer científico y docente al ámbito de las Ciencias Experimentales y Ciencias de la Naturaleza, donde cada fenómeno es repetible y capaz, por tanto, de reflexión y experimentación tozuda y continuada. A nosotros se nos pide un constante e inacabado estado de alerta dentro del huracán de lo social para poder vislumbrar, como mínimo, cada nuevo fenómeno educativo que aflore en contextos que también son cambiantes y, por tal, diferentes. No es fácil tal empresa ni el cumplimiento de las tareas que ésta requiere...”

1.2. La irreversibilidad contextualizada. No sólo es imposible que el fenómeno educativo sea repetible, sino que suponiendo que lo pudiera ser, sólo acontecería en un contexto determinado y bien definido, pero nunca tendría la capacidad de generalización y universalidad a cualquier otro contexto social....Este principio pedagógico obliga a pensar que cada sociedad tiene que hacer la educación que le es propia y no puede copiar modelos extraños...

1.3. La momentaneidad. El momento es el que define la <eseidad> del hecho educativo; por esto podemos predicar que el contexto de cada punto del segundero del reloj es el verdadero <<ethos>> de la educación...”

Sin embargo, la gran crítica a la educación de postgrado en Venezuela se centra básicamente en su tendencia a copiar modelos de programas de otros países, sin adaptarlos a las características de la sociedad venezolana y peor aún, sin comprometerse en la búsqueda de las transformaciones que el individuo y el país necesitan.

Es así, como la universidad venezolana, en uso de su autonomía (Ley Orgánica de Reforma Universitaria, Artículos 2 y 3, facultada por la Constitución y por las Leyes de Educación y de Universidades, y con independencia del control estatal que pueda efectuarse en los estudios de cuarto nivel; ella programa, diseña, oferta y ejecuta una gran variedad de programas de post-grado.

Esta diversidad de cursos de postgrado los encontramos en instituciones universitarias públicas y privadas (Tabla 2), también es frecuente ver las convocatorias que efectúan algunas instituciones no vinculadas a la universidad, tanto del sector público como del privado (empresarial), las cuales no necesitan adscribirse a una universidad (pública o privada), a fin de homologar los títulos que se expidan, ya que requieren sólo la aprobación del Consejo Nacional de Universidades para que estén en capacidad de ofrecer postgrados a los usuarios.

INSTITUCIÓN	AREA DE CONOCIMIENTO	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
UCV	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	0	1	0	1
UCV	CIENCIAS BASICAS	1	13	9	23
UCV	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGÍA	24	27	6	57
UCV	CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	8	11	5	24
UCV	CIENCIAS DE LA SALUD	131	14	7	152
UCV	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	6	6	1	13
UCV	HUMANIDADES Y ARTES	4	13	4	21
UCV	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	33	21	5	59
UCV	INTERDISCIPLINARIAS	7	4	2	13
ULA	CIENCIAS BASICAS	2	10	7	19
ULA	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGÍA	14	19	7	40
ULA	CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	0	2	0	2
ULA	CIENCIAS DE LA SALUD	27	6	1	34
ULA	CIENCIAS DE LA EDUCACION	2	4	1	7
ULA	HUMANIDADES Y ARTES	2	5	1	8
ULA	CIENCIAS ECONÓMICAS	4	9	1	14

	Y SOCIALES				
LUZ	CIENCIAS BASICAS	2	6	1	9
LUZ	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	11	18	2	31
LUZ	CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	5	8	0	13
LUZ	CIENCIAS DE LA SALUD	34	7	0	41
LUZ	CIENCIAS DE LA EDUCACION	4	4	0	8
LUZ	HUMANIDADES Y ARTES	1	6	1	8
LUZ	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	8	25	3	36
LUZ	INTERDISCIPLINARIAS	3	7	0	10
UDO	CIENCIAS BASICAS	0	5	0	5
UDO	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	3	5	0	8
UDO	CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	0	8	1	9
UDO	CIENCIAS DE LA SALUD	27	2	0	29
UDO	CIENCIAS DE LA EDUCACION	0	0	1	1
UDO	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	7	3	0	10
UDO	INTERDISCIPLINARIAS	2	1	0	3
UC	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	4	7	0	11
UC	CIENCIAS DE LA SALUD	30	10	2	42
UC	CIENCIAS DE LA EDUCACION	1	9	1	11
UC	HUMANIDADES Y ARTES	0	1	0	1
UC	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	11	9	3	23
USB	CIENCIAS BASICAS	4	6	6	16
USB	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	14	12	2	28
USB	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	5	8	2	15
UCLA	CIENCIAS BASICAS	0	4	0	4
UCLA	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	6	2	0	8

UCLA	CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	4	8	0	12
UCLA	CIENCIAS DE LA SALUD	23	4	0	27
UCLA	CIENCIAS DE LA EDUCACION	0	0	1	1
UCLA	HUMANIDADES Y ARTES	0	3	0	3
UCLA	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	13	4	0	17
UPEL	CIENCIAS DE LA EDUCACION	27	40	1	68
UPEL	HUMANIDADES Y ARTES	0	5	0	5
UPEL	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	0	1	0	1
UPEL	INTERDISCIPLINARIAS	0	2	0	2
UNESR	CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	1	1	0	2
UNESR	CIENCIAS DE LA EDUCACION	4	1	1	6
UNESR	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	9	1	1	11
UNEFM	CIENCIAS BASICAS	3	2	0	5
UNEFM	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	2	1	0	3
UNEFM	CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	0	1	0	1
UNEFM	CIENCIAS DE LA SALUD	4	3	0	7
UNEFM	CIENCIAS DE LA EDUCACION	1	0	0	1
UNERG	CIENCIAS DE LA SALUD	2	1	0	3
UNERG	CIENCIAS DE LA EDUCACION	0	2	1	3
UNERG	HUMANIDADES Y ARTES	0	1	0	1
UNERG	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	4	2	0	6
UNELLEZ	CIENCIAS BASICAS	1	0	0	1
UNELLEZ	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	3	2	1	6
UNELLEZ	CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	4	4	0	8
UNELLEZ	CIENCIAS DE LA EDUCACION	1	5	0	6
UNELLEZ	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	1	6	0	7

UNEFA	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	1	4	0	5
UNEFA	CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	0	1	0	1
UNEFA	CIENCIAS Y ARTES MILITARES	0	1	0	1
UNEFA	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	3	3	0	6
UNET	CIENCIAS BASICAS	0	1	0	1
UNET	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	2	2	0	4
UNET	CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	1	1	0	2
UNET	CIENCIAS DE LA SALUD	1	1	0	2
UNET	CIENCIAS DE LA EDUCACION	0	1	0	1
UNET	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	2	3	0	5
UNEG	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	1	1	0	2
UNEG	CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	2	2	0	4
UNEG	CIENCIAS DE LA SALUD	1	1	0	2
UNEG	CIENCIAS DE LA EDUCACION	2	2	0	4
UNEG	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	4	4	0	8
UNERMB	CIENCIAS DE LA EDUCACION	0	1	0	1
UNERMB	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	0	2	0	2
UNERMB	INTERDISCIPLINARIAS	0	1	0	1
UNEMARC	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	3	1	0	4
UNEMARC	INTERDISCIPLINARIAS	1	0	0	1
UNEXPO	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	10	17	0	27
UNA	CIENCIAS DE LA EDUCACION	0	1	0	1
IVIC	CIENCIAS BASICAS	0	6	5	11
IVIC	CIENCIAS DE LA SALUD	0	6	4	10
IVIC	CIENCIAS ECONÓMICAS	1	2	2	5

	Y SOCIALES				
ENV	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	0	1	0	1
ESGA	CIENCIAS Y ARTES MILITARES	1	1	0	2
IAEDEN	INTERDISCIPLINARIAS	0	1	0	1
IESE	CIENCIAS Y ARTES MILITARES	0	1	0	1
UCAB	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	6	2	0	8
UCAB	CIENCIAS DE LA SALUD	1	1	0	2
UCAB	CIENCIAS DE LA EDUCACION	2	3	0	5
UCAB	HUMANIDADES Y ARTES	1	4	1	6
UCAB	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	27	15	2	44
UNICA	HUMANIDADES Y ARTES	0	1	0	1
CIPPSV	CIENCIAS DE LA SALUD	1	4	0	5
IVEPLAN	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	2	0	0	2
IAEDPG	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	1	1	0	2
IESA	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	4	2	0	6
UJAP	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	0	1	0	1
USR	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	0	1	0	1
UVM	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	1	0	0	1
UVM	CIENCIAS DE LA EDUCACION	2	0	0	2
UVM	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	4	0	0	4
URBE	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	0	2	0	2
URBE	CIENCIAS DE LA EDUCACION	0	2	1	3
URBE	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	0	8	3	11
URBE	INTERDISCIPLINARIAS	0	3	1	4
UFT	INGENIERIA.	2	0	0	2

	ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA				
UFT	CIENCIAS DE LA EDUCACION	0	2	0	2
UFT	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	6	1	0	7
UY	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	3	0	0	3
UY	CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	1	1	0	2
UY	CIENCIAS DE LA SALUD	1	0	0	1
UY	CIENCIAS DE LA EDUCACION	0	2	0	2
UY	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	4	2	0	6
UCAT	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	7	0	0	7
UJMV	CIENCIAS BASICAS	1	0	0	1
UJMV	CIENCIAS DE LA EDUCACION	2	1	0	3
UJMV	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	8	3	0	11
UGMA	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	1	0	0	1
UGMA	CIENCIAS DE LA EDUCACION	7	2	0	9
UGMA	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	15	2	0	17
UBA	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	2	1	0	3
UBA	CIENCIAS DE LA EDUCACION	0	4	1	5
UBA	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	6	6	0	12
UBA	INTERDISCIPLINARIAS	0	1	0	1
URU	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	2	0	0	2
URU	CIENCIAS DE LA SALUD	2	1	0	3
URU	CIENCIAS DE LA EDUCACION	2	4	0	6
URU	HUMANIDADES Y ARTES	0	1	0	1
URU	CIENCIAS ECONÓMICAS	3	2	0	5

	Y SOCIALES				
UNE	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	1	1	0	2
UNIMET	INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	0	2	0	2
UNIMET	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	9	7	0	16
UNIMET	INTERDISCIPLINARIAS	1	0	0	1
UNITEC	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	7	7	0	14
USM	CIENCIAS DE LA SALUD	2	2	0	4
USM	CIENCIAS DE LA EDUCACION	4	4	1	9
USM	CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	19	13	3	35
TOTALES		760	629	112	1501

Tabla 2. Total postgrados por institución, área de conocimiento y grado académico.

Fuente: Estadísticas Consejo Consultivo Nacional de Estudios de Postgrado, 2002.

AREA DE CONOCIMIENTO	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
CIENCIAS BASICAS	14	53	28	95
CIENCIAS DE LA EDUCACION	67	100	11	178
CIENCIAS DE LA SALUD	287	63	14	364
CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	26	48	6	80
CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	231	177	25	433
CIENCIAS Y ARTES MILITARES	1	3	0	4
HUMANIDADES Y ARTES	8	40	7	55
INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	112	125	18	255
INTERDISCIPLINARIAS	14	20	3	37
TOTALES	760	629	112	1501

Tabla 3. Total postgrados por área de conocimiento y grado académico.

Fuente: Estadísticas Consejo Consultivo Nacional de Estudios de Postgrado, 2002.

La posibilidad de desarrollar cursos en cualquier institución universitaria o no, pudiera generar incertidumbre en aspectos relacionados con la efectividad de las convocatorias que realiza la universidad, considerando su pertinencia, vista como la capacidad de respuesta y acierto de las demandas sociales que piden más la necesidad de cualificaciones que de titulaciones, así como calidad de los programas que oferte. Lo cual pudiera incidir en que la universidad entre en un campo de acción propio de las empresas, como lo es la competencia (no académica), sino la referida al juego de la oferta y la demanda, en la que de hecho, debe planificarse un marketing donde lo financiero estaría por encima de lo ético. Tarea ésta que está muy lejos de representar la filosofía de la universidad.

La normativa legal de los postgrados permite que se les considere como oferta que está dentro del sistema educativo. Es una oferta formal, oficial. Siendo aprovechados los estudios de postgrado de manera particular por algunas instituciones, para obtener rentabilidad a través del mercadeo sin consideraciones éticas ni sociales (Morles, 1988).

La actividad de postgrado queda relevada en la Ley de Universidades a aspectos relativos a aranceles administrativos, dejando de lado el valor que representan estos estudios avanzados para la transformación social, ya que permite y ofrece un trato similar, tanto a las universidades como a cualquier centro dedicado a este tipo de formación. Aún cuando se estén

realizando esfuerzos referidos al diseño de planes de evaluación desde el Consejo Consultivo Nacional de Estudios para Graduados, adscrito al Consejo Nacional de Universidades, para la creación y acreditación de los Estudios de Postgrado en Venezuela, no todos los programas que se ofertan están obligados a someterse a las evaluaciones que certifiquen la calidad ni acreditación de los programas que salgan a convocatoria.

Los cuales muchas veces no atienden las necesidades de especialización y puesta al día en el desempeño de funciones públicas y privadas, siendo creados sin definir los ámbitos de formación, lo cual aunque parezca paradójico amplía y fomenta su desarrollo ya que permite la admisión de cualquier profesional que demande titulación de postgrado sin considerar aspectos relativos a intereses de formación académica para la inserción o reinserción laboral, capacitación para el desempeño de funciones entre otros, sino para atender los convenios laborales que establecen aumentos salariales por titulaciones de postgrado, hecho que en algunos casos desdice mucho de la actividad de postgrado de algunos programas ofertados.

El postgrado debe asumir la función de educación avanzada que la universidad está obligada a llevar a cabo, no sólo por su condición de institución dedicada a la creación de nuevos saberes sino porque está en facultad de responder a lo que la sociedad reclama, que para ella incluiría esa respuesta inmediata a las tendencias que han generado las

economías globales, que incidiendo en contextos muy locales requieren no sólo nuevos conocimientos, sino también de habilidades desarrolladas a través del fomento de la filosofía, la ciencia en todas sus manifestaciones.

Quizá las carencias reflejadas por la ley, sea una respuesta del Estado por el papel que hasta ahora ha desempeñado la universidad, ya que es posible que desde la perspectiva del Estado sobre la necesidad de educación permanente que hoy día se demanda, deben abrirse alternativas a la sociedad que cada vez se inclina más por las cualificaciones profesionales ante los cambios sociales permanentes, porque aparentemente, la universidad no es la institución más adecuada, ya que pudiera realmente ser ajena a las necesidades sociales e individuales de la ciudadanía. Es posible que aún no perciba la necesidad de cualificar atendiendo la polivalencia curricular como tendencia que permite flexibilizar las demandas de formación individuales y simultáneas en ámbitos diferentes a los obtenidos en la certificación universitaria inicial. Sin pretender descalificar a ultranza a la universidad venezolana pero haciendo un ejercicio reflexivo inspirado en la situación que vienen presentando estas casas de estudio sobre la planificación y organización de este tipo de estudios, podría considerarse que estarían más cercanos al problema las multinacionales, Fedecámaras, Petróleos de Venezuela, las Cámaras de Comercio, etc.

Esta situación conduce a consideraciones que desdican de los esfuerzos que realizan los diferentes departamentos universitarios para tratar de responder a las necesidades sociales actuales por medio de programas de formación para titulados universitarios que ubican en una situación desventajosa a la universidad, ya que encuentra competencia en centros de enseñanza en los que predomina un gran interés mercantil, por encima de aspectos académicos relativos a la formación de los titulados universitarios, así como de respuesta a la demanda social, y que pudieran resultar atractivos para los posibles usuarios por la facilidad de acceso a los mismos, pese a los altos costos de matrícula y permanencia. Es posible que la promesa de "colocación inmediata" una vez culminado el curso de postgrado y una gran infinidad de "garantías", son el medio para atraer gran cantidad de personas a estos centros. Posición que una institución universitaria por los principios rectores que la caracterizan no haría, característica ésta que podría calificarse como hecho que mantiene a la universidad allende de la realidad social ya que las relaciones con los sectores productivos y sindicales del país no dejan de ser fundamentales para concretizar la demanda educativa social que no está de más decirlo, se mueve en medio de un desequilibrio entre la oferta institucional y lo que demanda la sociedad.

Es válido considerar también un aspecto diferencial importante: El reconocimiento social no es el mismo si el título lo da la universidad a que lo otorguen otras instituciones.

Sin embargo, como la Ley no ha dictado normas para los centros que imparten postgrados, los mismos pueden desarrollarse no sólo en cualquier universidad pública o privada, sino en instituciones públicas o privadas no universitarias, resta fuerza hacer cualquier diferenciación entre las ofertas que parten de las universidades y las que saliendo de otros centros, las universidades presten su nombre para que puedan superar los obstáculos legales. A menos que se contemple el prestigio de la universidad y del Departamento responsable del programa. En este caso el prestigio es académico. Y en cuanto a las posibilidades de colocación pues es evidente que las instituciones privadas tienen más posibilidades de colocación, por sus vinculaciones con el sector empresarial privado y los grandes beneficios que obtienen.

Quizá incida también, en un aspirante de educación permanente, a la hora de escoger estos centros ajenos a la universidad, una serie de aspectos que la colectividad de manera general relaciona con la universidad, uno de ellos es la imagen que existe sobre el ingreso y permanencia, con énfasis en el récord y rendimiento académico del estudiante, que es norma dentro de las universidades no sólo en los estudios de tercer nivel (pregrado), sino también en los estudios de cuarto nivel (postgrado) y que otra institución, cuyo objetivo primordial sea la rentabilidad y productividad, no consideraría.

Es importante analizar si la universidad hoy día está dirigiéndose hacia esos fines, movida por la competencia y la necesidad de obtener ingresos financieros adicionales para el desarrollo de sus proyectos académicos: investigaciones, contratación de profesores, ingresos extras personales, entre otros. Lo anterior pudiera estar convirtiéndose en una de las estrategias fundamentales de las ofertas de post-grado dentro de las universidades.

Evidentemente, que una de las razones de orden económico que las universidades están en libertad de definir, están relacionadas con el valor que los estudios tienen y el resto de los procesos de cada programa y fundamentalmente con la demanda, así como en el hecho de que el Estado no está obligado a responder financieramente para el desarrollo de aprendizajes no formales.

Es importante optimizar el aprovechamiento de los recursos a través de los estudios de postgrado. Las universidades públicas para este fin, deberían tener no sólo el apoyo presupuestario del Gobierno, sino estar amparadas en un marco legal, que les posibilite actuar sin caer en rivalidades con otras instituciones públicas y privadas, en la captación de usuarios, ofreciendo cursos sin menos presión de rentabilidad y más orientados a la resolución de problemas sociales y de respuesta a la demanda mundial, con énfasis en la calidad, la innovación.

Se estaría restableciendo de esta manera la misión de la universidad y su función de desarrollo de estudios avanzados a través de los cursos de post-grado, siendo válido no dejar de considerar, además, que una de las respuestas más acertadas de la universidad a la sociedad es la capacidad de adaptarse a los cambios que ella genera. Situación que es asumida por la empresa privada, las industrias, los individuos, lo cual incide favorablemente en demanda de educación continua o permanente de calidad.

2.4.4. Proceso de creación y acreditación de postgrados

2.4.4.1. Creación

La creación y funcionamiento de un postgrado debe responder a una serie de requisitos establecidos en la Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Institutos debidamente autorizados por el Consejo Nacional de Universidades (1996:2), dichos requisitos deben ser consignados ante el Consejo Consultivo Nacional de Postgrado, el cual es un organismo asesor del C.N.U. en materia de Postgrado, según el Artículo 5 de la citada Normativa y tiene entre otras atribuciones:

“...a) Evacuar y resolver las consultas que, en materia de creación y acreditación de los estudios de postgrado solicite el Consejo Nacional de Universidades. b) Armonizar los lineamientos, criterios y requisitos relativos a funcionamiento de los estudios de postgrado en el país...”

Los programas académicos de Postgrado (Especialización, Maestría y Doctorado) aprobados por los Consejos Universitarios o su equivalente (Artículo 12) deberán solicitar al C.N.U., autorización para su creación y funcionamiento atendiendo lo establecido en el Artículo 11, que establece, disponer de personal académico con formación adecuada al nivel que se ofertará a fin de garantizar el cumplimiento de los objetivos del programa; establecer líneas de investigación que sirvan de soporte a las actividades del programa en creación; poseer la infraestructura física idónea para el funcionamiento del programa; presentar un proyecto que contemple perfil del egresado, justificación del programa, objetivos, planes de estudio, número de créditos, requisitos de ingreso, permanencia y egreso.

Señala Zerpa (2000), que desde la aplicación de la Normativa vigente (1996), el C.C.N.P.G. ha recibido un total de 240 solicitudes de creación de Programas de Postgrado, situación que ameritó la elaboración de una serie de procedimientos que permitieran darle fluidez y coherencia al proceso de creación y a la vez facilitar al organismo encargado del C.N.U. procesar esas solicitudes a tiempo.

Según la Normativa, Artículo 11, párrafo 1, el Consejo Nacional de Universidades deberá, dentro de las tres (3) sesiones ordinarias siguientes a la fecha de la consignación de la solicitud de creación, emitir su opinión. De no obtener respuesta oportuna del C.N.U., el programa de postgrado se podrá iniciar sin la aprobación respectiva.

INSTITUCIÓN	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
UCV	23	11	2	36
ULA	12	8	5	25
LUZ	8	12	3	23
UDO	1	0	2	3
UC	7	1	5	13
USB	11	2	1	14
UCLA	14	11	0	25
UPEL	1	1	0	2
UNESR	0	0	1	1
UNEFM	0	2	0	2
UNERG	1	1	0	2
UNELLEZ	3	0	0	3
UNEFA	3	1	0	4
UNEG	1	2	0	3
UCAT	3	0	0	3
TOTALES	88	52	19	159

Tabla 4. Programas de Postgrado autorizados en universidades públicas.
Fuente: Estadísticas Consejo Consultivo Nacional de Estudios de Postgrado, 2002.

INSTITUCIÓN	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
UCAB	7	3	0	10
UNICA	0	1	0	1
UJAP	0	1	0	1
USR	0	1	0	1
UVM	7	0	0	7
URBE	0	6	1	7
UFT	8	0	0	8
UY	7	2	0	9
UBA	2	2	0	4
UNIMET	10	2	0	12
USM	0	1	0	1
TOTALES	41	19	1	61

Tabla 5. Programas de postgrado autorizados en las universidades privadas.
Fuente: Estadísticas Consejo Consultivo Nacional de Estudios de Postgrado, 2002.

INSTITUCIÓN	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
IVIC	1	2	0	3
ENV	1	1	0	2
IAEDPG	1	0	0	1
IESA	3	1	0	4
TOTALES	6	4	0	10

Tabla 6. Programas de postgrado autorizados en las instituciones autorizadas por el C.N.U.

Fuente: Estadísticas Consejo Consultivo Nacional de Estudios de Postgrado, 2002.

AREA DE CONOCIMIENTO	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
CIENCIAS BASICAS	1	6	3	10
CIENCIAS DE LA EDUCACION	3	7	2	12
CIENCIAS DE LA SALUD	31	13	2	46
CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	6	9	1	16
CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	56	18	9	83
HUMANIDADES Y ARTES	2	9	2	13
INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	35	13	1	49
INTERDISCIPLINARIAS	1	0	0	1
TOTALES	135	75	20	230

Tabla 7. Programas de postgrado autorizados por área de conocimiento.

Fuente: Estadísticas Consejo Consultivo Nacional de Estudios de Postgrado, 2002.

2.4.4.2. Acreditación

Por su parte, la Acreditación de un programa de postgrado es el acto mediante el cual el Consejo Nacional de Universidades (C.N.U.), reconoce públicamente que un determinado programa de postgrado cumple con los

requisitos mínimos establecidos en la Normativa General de los Estudios de Postgrado.

Este procedimiento de acreditación se realiza a instancias de cada universidad ante el C.N.U. El Consejo Consultivo Nacional de Postgrado, como órgano asesor en materia de postgrado (Artículo 5), se ha encargado de establecer los procedimientos y criterios generales para la evaluación de los postgrados que así lo requieran, tales como:

- Certificar públicamente los requerimientos mínimos de calidad que reúne un programa o una institución académica.
- Asesorar y apoyar académicamente a un programa o a una institución, de tal manera que avance progresivamente en el logro de esos requerimientos mínimos.
- Ofrecer información a los usuarios potenciales de esos programas o instituciones para una acertada toma de decisiones.
- Propiciar el mejoramiento cualitativo de programas e instituciones.

Estos procedimientos están enmarcados dentro de una serie de criterios e indicadores desarrollados por el CCNPG para este fin, los cuales son objeto de la revisión y actualización requeridas como producto de la práctica durante su aplicación.

En los Criterios de Evaluación y Procedimiento para la Acreditación de Programas de Postgrado (CCNPG, 1986), aparecen operacionalizados los indicadores de cada uno de los grados académicos, en función de sus objetivos y características particulares, aspectos relacionados con los requisitos de ingreso, selección y admisión, permanencia, dedicación, egreso y régimen de estudios de los estudiantes. En los aspectos curriculares se establece, justificación, pertinencia social, perfil del egresado, planes de estudio (créditos por asignatura y otras actividades teóricas y prácticas), estrategias metodológicas, líneas y proyectos de trabajo (Especialización) o de investigación (Maestría y Doctorado), y número máximo de estudiantes por cohorte. Actualmente existen 354 postgrados acreditados del total de las universidades e instituciones autorizadas públicas y privadas.

Contemplan también los criterios administrativos y de gestión del programa, allí son establecidas las normas y procedimientos administrativos del programa, referidos a los estudiantes, docentes y relacionados además, con la elaboración del anteproyecto, proyecto de trabajo de grado (Maestría) o tesis (Doctorado), para los tutores y asesores de trabajos de grado o tesis y condiciones de los tutores.

Los criterios considerados para el recurso humano del postgrado, refieren las condiciones y características del personal docente, nivel académico alcanzado por el profesor, publicaciones y/o patentes,

proyectos de investigación en desarrollo o finalizados, participación en proyectos de trabajo o de investigación relacionados con el programa, líneas de investigación de trabajo o de investigación en las que está adscrito, asistencia a congresos nacionales e internacionales con presentación de trabajos, experiencia de docencia e investigación en postgrado, experiencia profesional y dedicación al programa: docencia, investigación, tutorías, asesorías, etc.

Otro criterio formulado es la autoevaluación, requisito que debe cubrir cada universidad o institución que desee pasar por el proceso de acreditación.

INSTITUCIÓN	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
UCAB	11	4	0	15
URBE	0	1	0	1
UFT	0	1	0	1
UJMV	2	0	0	2
UNIMET	0	1	0	1
TOTALES	13	7	0	20

Tabla 8. Programas de Postgrado Acreditados en las Universidades Privadas
Fuente: Estadísticas Consejo Consultivo Nacional de Estudios de Postgrado, 2002.

INSTITUCIÓN	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
UCV	66	55	22	143
ULA	11	31	0	42
LUZ	7	15	1	23
UDO	8	15	1	24
UC	7	6	0	13
USB	6	13	5	24
UCLA	7	4	0	11
UPEL	0	5	0	5
UNESR	1	1	1	3
UNEFM	5	2	0	7
UNERG	1	1	0	2
UNELLEZ	3	4	0	7
UNEMARC	4	0	0	4
UNEXPO	1	1	0	2
UCAT	3	0	0	3
TOTALES	129	152	30	311

Tabla 9. Programas de Postgrado Acreditados en las Universidades Oficiales.
Fuente: Estadísticas Consejo Consultivo Nacional de Estudios de Postgrado, 2002.

INSTITUCIÓN	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
IVIC	0	10	10	20
IAEDEN	0	1	0	1
IVEPLAN	1	0	0	1
IESA	0	1	0	1
TOTALES	1	12	10	23

Tabla 10. Programas de Postgrado Acreditados en las instituciones Autorizadas por el C.N.U.
Fuente: Estadísticas Consejo Consultivo Nacional de Estudios de Postgrado, 2002.

AREA DE CONOCIMIENTO	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
CIENCIAS BASICAS	3	41	26	70
CIENCIAS DE LA EDUCACION	8	18	3	29
CIENCIAS DE LA SALUD	78	11	1	90
CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR	6	32	4	42
CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES	29	22	3	54
CIENCIAS Y ARTES MILITARES	0	1	0	1
HUMANIDADES Y ARTES	5	14	1	20
INGENIERIA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA	14	32	2	48
TOTALES	143	171	40	354

Tabla 11. Programas de postgrado acreditados por área de conocimiento

Fuente: Estadísticas Consejo Consultivo Nacional de Estudios de Postgrado, 2002.

2.5. EL APRENDIZAJE DEL ADULTO

Hoy, las nuevas tecnologías y los cambios propios del mundo moderno, exigen saberes más flexibles y polivalentes ante una hiperespecialización que según Morles (1988:32), conduce "*... a la fragmentación, rutinización y especialización laboral progresiva y el consecuente fraccionamiento de la técnica, la ciencia y el arte...*" dado el orden de cambio constante y sus efectos sobre la reflexión ética que en el plano educativo viene a definir al ser humano para que interactúe en un contexto social concreto, el cual, igualmente es cambiante.

Ser humano al que se pide: que sea crítico, buen ciudadano, autónomo y libre para adquirir nuevos conocimientos y desarrollar la capacidad de reflexión y solidaridad necesarias para interactuar en las diferentes actividades de la vida, y que entra en contradicción cuando se enfrenta a una gestión y práctica educativa dogmática, que emerge y funciona según Perdomo (1999), sobre el dato cuantitativo pragmático, y es a través de esa educación, que el hombre es formado con saberes utilitarios para el desempeño laboral, como respuesta a los mercados mundiales, y tal como lo señalan Pozo y Monereo (1999), a la sociedad de la información, al conocimiento múltiple y al aprendizaje continuo, lo cual genera una nueva cultura de aprendizaje. Adquiriendo conocimientos a través del desarrollo de conocimientos muy rápidos, sin permitirse un

espacio para la resolución de problemas éticos, que surjan a propósito de los nuevos conocimientos.

Para Torres (1994:31), la complejidad de la sociedad actual impone que el conocimiento no pueda abordarse aisladamente. Ninguno de sus campos puede ser comprendido al margen de los demás. Implica en las personas un pensamiento que considere el desarrollo de la crítica, la reflexión, por tal motivo plantea el autor, que las personas necesitan tener a su alcance aquellos procesos que le ayudarán a obtener esos conocimientos, así como desarrollar la capacidad de comprender "*...cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento...*". Capacidad para buscar, seleccionar e interpretar la información, esto es, acceder y dar sentido a lo que ha encontrado.

2.5.1. Antecedentes teóricos

Desarrollar algunas consideraciones sobre el aprendizaje del adulto, implica hacer un breve repaso por las teorías y enfoques, incluso de algunas que se han centrado en el estudio de la evolución del pensamiento, pero que han abonado el camino para el planteamiento y desarrollo de modelos adaptados al momento actual y que además, han permitido dar respuestas válidas, más que verdades absolutas, a las expectativas del adulto que se encuentra en situaciones de aprendizaje concretas.

El pensamiento constructivista ha recibido importantes aportaciones a partir de las ideas de Vygostsky y Piaget (Carretero, 1993), entre las que se encuentra por un lado la piagetana, referida al hecho de que cada estadio cognitivo del individuo presenta fases cualitativas diferentes, y cada nueva estructura ordena la realidad de manera distinta y a medida que avanzan son más complejas. Por su parte, para Vygostky (en Carretero, 1993; Moll, 1997; Valsiner, 1997), los factores sociales que interactúan en el proceso de desarrollo cognitivo tienen un valor fundamental para el aprendizaje. El aprendizaje se concibe como una acción social.

Si bien, estas aportaciones asumen posturas diferentes entre desarrollo cognitivo y aprendizaje, tal como lo señala Carretero (1993), pues según Piaget el niño aprende de acuerdo a su nivel de desarrollo cognitivo, mientras que las ideas vigotskianas consideran el desarrollo cognitivo supeditado al aprendizaje, ofrecen un importante avance en el pensamiento constructivista pues propicia el encuentro de ideas cognitivas y sociales que ayudan a redescubrir, reconstruir el aprendizaje, no sólo en los alumnos sino en los profesores. Es importante considerar que el constructivismo, no es un pensamiento acabado, homogéneo (Coll, 1991), ya que existen aportaciones, tendencias, teorías implícitas que se enfrentan pero que finalmente, terminan concertando que *"...el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano..."* (Carretero, 1993:37).

Se considera importante para este trabajo, reseñar muy sintéticamente, algunos aspectos del estudio desarrollado por Pozo y Scheuer (1999), orientado a determinar la concepción que tanto alumnos como profesores tienen sobre el aprendizaje. A través de esta investigación, tratan de establecer las teorías implícitas del aprendizaje, partiendo de teorías, como la conductista, que reducía todo el aprendizaje, y la cognitiva, que considera la relación de los procesos mediadores con los resultados del aprendizaje. Estas teorías implícitas que sirven como guías orientadoras de la acción del docente, fueron clasificadas por los investigadores, como: teoría directa, que reduce el aprendizaje a un hecho "*...algo que se produce en un momento dado como resultado directo de ciertas condiciones...*", (1999:100); teoría interpretativa, en la que el aprendizaje es una actividad personal "*...que no conlleva a una auténtica reconstrucción o reelaboración personal que imponga modificaciones al objeto que se aprende...*", (1999:102), y teoría constructiva, que implica procesos reconstructivos que "*generen nuevos conocimientos, establezcan nuevas relaciones...*" (1999:103).

Los investigadores indagaron sobre condiciones, procesos y resultados; sobre la teoría de dominio, que son las representaciones que hace el individuo como respuesta a una demanda y forman parte de una teoría más amplia, se organiza a través de supuestos implícitos y estarían restringidas por las experiencias de los sujetos, sobre la base de supuestos epistemológicos, ontológicos, conceptuales; y de las

estructuras representacionales. En las representaciones es donde ocurre el cambio conceptual, que implica un reacomodo, redistribución o integración de formas de representación previas y avanzadas.

2.5.2. Sobre el aprendizaje constructivo

Ferrández y otros (1990), señalan las posibilidades del ser humano de aprender a lo largo de la vida, en tal sentido, el aprendizaje debe caracterizarse por ser abierto y flexible, y desarrollarse de acuerdo a cada situación de aprendizaje, tomando en cuenta que el adulto llega con formas de aprender ya definidas y consciente además, sobre lo que debe aprender. Sus intereses y motivaciones personales y sociales, así como los conocimientos ya adquiridos, son la base de esa formación, rasgo básico y global del aprendizaje constructivo.

La naturaleza constructiva del aprendizaje establece la función formal y no formal del conocimiento previo en el proceso de aprendizaje (Dochy, 1992; Shuell, 1992; citados por De Corte, 1999). Las personas procesan de forma activa la información nueva partiendo de lo que saben y pueden hacer, dando lugar a la consecución de nuevos significados (Ausubel y otros, 1983) y adquisición de otras habilidades, actitudes, valores. Por su parte, De Corte considera que ante la posibilidad real de que los individuos manejen concepciones erróneas, es factible que ocurra de

manera negativa, una influencia del conocimiento previo en el aprendizaje futuro.

Esto último fue señalado por Ferrández y otros (1990:43), cuando abordan el aprendizaje previo como elemento transferencial desde el momento mismo en que se inicia el proceso de aprendizaje. Llaman transferencia a la influencia que los aprendizajes anteriores ejercen en los nuevos aprendizajes, y expresan que no puede definirse transferencia, *"...como constructo meramente positivo, ya que en ocasiones los aprendizajes anteriores interfieren en el logro de nuevas adquisiciones..."*.

Puesto que las personas y en el caso de los adultos que nos ocupa, vienen con un proceso de aprendizaje madurado, interiorizado y que opera a través de esquemas establecidos donde se integra experiencia con habilidades, motivaciones, actitudes, estrategias metodológicas, valores; es necesario, según Marcelo (1997:19), para incorporar experiencias de calidad que no representen un obstáculo para el proceso de aprendizaje del adulto, caracterizarse al menos en tres principios: *"...continuidad, que implica en el adulto un desarrollo cognitivo, personal y moral... interacción, entender las situaciones prácticas como modelos de la realidad... y reflexión, comprender las complejidades del trabajo profesional...."* .

Lo que implica, que los adultos no son receptores pasivos de información, sino que construyen activamente sus conocimientos y habilidades; por tanto, deben generarse estrategias muy particulares para este sector, que permitan la posibilidad de mediar y guiar el aprendizaje a través de intervenciones apropiadas y de recursos educativos que se articulen con el modo de aprender de los adultos, el cual se caracteriza por la autoformación y autonomía.

En tal sentido, el aprendizaje del adulto no debe ser una actividad dirigida a un conjunto fijo de conocimientos descontextualizados y fragmentados, debe ser en tal caso, un proceso activo, cooperativo, autorregulativo apoyado en experiencias y contextos reales de los cursantes. Sin olvidar que el aprendizaje está ligado a las expectativas, intereses, motivaciones y que difícilmente se realiza si no tiene un valor funcional. La construcción de conocimientos y el manejo adecuado de sus procesos, incide en que el individuo aprenda aquello que tiene sentido para él.

Al considerarse el rol que el individuo desempeña dentro de la organización que trabaja, así como las expectativas que tiene para sí, se van entremezclando, no sólo las necesidades que la sociedad experimenta en un momento determinado con las necesidades individuales sentidas y potenciales de las personas, sino deben examinarse además, las estrategias de enseñanza-aprendizaje idóneas,

que tanto él como la sociedad esperan, debe relacionarse, además, con el campo laboral y con las etapas de la vida.

2.5.3. El aprendizaje en la universidad

El aprendizaje del adulto en la universidad, demanda la coordinación de diversas acciones e iniciativas que integren racionalmente actividades pedagógicas, las expectativas personales y las experiencias acumuladas a lo largo de la vida, tales como hábitos educativos, haciendo énfasis en la educación en cualquier campo del saber, como proceso continuo, estimulando la creatividad, curiosidad, motivando la autodidaxia participativa, trabajo en equipo, confrontación de ideas y divulgación de trabajos.

Es en este punto donde se origina la necesidad de repensar la práctica pedagógica para transformar las maneras de hacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje del titulado universitario, dando lugar a que sean consideradas modalidades pedagógicas variadas, entrecruzándose la intencionalidad y las realizaciones, las doctrinas y las prácticas, la ideología y las necesidades concretas (Malglaive, 1990).

Benedito y otros (1995), realizan una importante aportación sobre el aprendizaje universitario, la cual se acerca a uno de los objetivos de esta investigación. En los planteamientos de los autores, se recoge al igual que los anteriores estudios citados en este apartado, los antecedentes

teóricos que soportan los diferentes enfoques sobre el aprendizaje, y señalan además, los cuatro estilos de aprendizaje del estudiante universitario, a saber, el reflexivo, activo, teórico y pragmático. Abordan las relaciones entre las experiencias previas y los nuevos conocimientos; distinguen que las variadas actividades del alumno orientadas al aprendizaje, exigen metodologías diferentes entre sí. Consideran que la motivación y las características personales del estudiante marcan su ritmo de aprendizaje. Presentan diversos enfoques de aprendizaje, entre los que destacan, el superficial (perspectiva cognitiva) y profundo (perspectiva lógica).

Para estos autores, el aprendizaje universitario es significativo, en correspondencia con las características de enseñanza que presenta la universidad, definidas como "*...proceso de búsqueda y de construcción científica y crítica del conocimiento...*" (p. 61), y en armonía con las actitudes personales hacia el aprendizaje, donde resalta la autonomía, autoformación, autoconcepto, motivación.

Estos factores de cualquier manera, convergen hacia una autonomía e individualización del aprendizaje en este nivel, que implica en el estudiante tomar decisiones pertinentes sobre el aprender a aprender en cuanto a formas, desarrollo de actitudes que propicien esa autonomía a través de escenarios donde la crítica, reflexión, debate de ideas, contribuyan según Brookfield (1989), citado por Benedito y otros

(1995:70), al desarrollo del pensamiento crítico en los adultos. El cual adquiere y define un papel transformador:

"...Formar sujetos con pensamiento crítico supone formar para el cuestionamiento de las situaciones que nos rodean, de los fenómenos naturales y sociales; cuestionar las formas de vida, de producción y de consumo..."

Y que plasma además, la necesidad de hacer del proceso de aprendizaje, el medio a través del cual, el ser humano se sensibilice y comprometa crítica y reflexivamente a formar parte de la transformación de la realidad en que se encuentre implicado.

2.6. EDUCACIÓN PERMANENTE O CONTINUA

El Informe a la UNESCO, coordinado por Delors (1996:115), establece una definición de educación continua o permanente, la cual considera que la educación a lo largo de la vida, debe contribuir a que las personas alcancen un mejor equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje, a fin de poder interactuar en sociedad:

"...La educación a lo largo de la vida representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí mismo y su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública..."

La educación permanente o continua, vista a través de los documentos que se originan en la UNESCO: Delors (1996) y Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI (1998); promueve la autonomía de los individuos, estableciendo nexos con las diferentes acciones educativas, involucrando a todos los sectores y actividades de la sociedad, propiciando una integración continua con las experiencias de la vida, en una sociedad de cambios permanentes, cuya tendencia seguirá ocurriendo en el nuevo milenio.

Esta autonomía debe dirigirla el individuo a aprovechar las posibilidades que le ofrecen las nuevas tecnologías y la comunicación, para aprender y desarrollar capacidades, que implica el aprender a conocer; aprender a hacer, vinculada a contextos profesionales y sociales; aprender a vivir juntos y con los demás; y, aprender a ser, como

experiencias del individuo donde se interrelacionan las complejidades del mundo actual y las necesidades de dar sentido a las capacidades desarrolladas para que contribuyan a las transformaciones que la realidad demanda. Implica por tanto, no sólo su desarrollo académico, vinculado al desarrollo de capacidades y competencias, sino entender su función social, que debiera estar relacionándose con el compromiso del hombre con la sociedad.

El concepto de educación permanente desarrollado con amplitud, establece vínculos con las diferentes acciones educativas, considerando que el fin de la escolaridad no implica que se haya llegado al final de la educación. Esta concepción viene a representar un avance importante en este ámbito educativo, ya que involucra a todos los sectores y actividades de la sociedad, que de cualquier manera, representan un medio para el desarrollo del proceso educativo pensado para el adulto, a quien se debe ayudar a encontrar su inserción social y adquisición de autonomía en cualquier orden social.

Schwartz(1973:9), considera que la educación permanente aproxima el acto educativo a lo cotidiano, a lo real, todos los elementos que se incorporan en las diversas actividades del individuo en su quehacer diario van a configurar el producto educativo. Esa totalidad que se vincula y genera educación forma parte del sistema educativo formal y no formal,

incluso el informal, eje por medio del cual se da la interacción entre la educación y el individuo:

"... integración de los actos educativos en una verdadera continuidad en el tiempo y el espacio, por el juego de un conjunto de medios (institucionales, materiales, humanos) que posibilitan esta integración..."

2.6.1. Educación como proceso permanente

Los roles de la sociedad actual permiten justificar el papel de la educación permanente o continua como un bien que comprende no sólo la formación básica, profesional, sino que tiene una función más general, más ligada a la formación humana integral (Suchodolski, 1993), considerándose el sentido integral y de polivalencia de la educación (Ferrández, 1996).

Estamos en una época en que la sociedad exige al hombre, aparte de un perfeccionamiento profesional continuo, el abordaje de las transformaciones no sólo de tipo técnico, industrial, sino aquellas relativas a aspectos culturales y morales, que le facilitarán participar en un pensamiento educativo con mayor sentido integral y humanista.

La idea de formación continua o permanente, entendida como herramienta fundamental de la educación integral del ser humano, responde a las inquietudes de una sociedad que está viviendo un siglo cargado de un sinnúmero de expectativas, incertidumbres y exigencias;

plagado de paradojas, que ante las amenazas y oportunidades operadas por las fuerzas del mercado y las nuevas realidades tecnológicas cuyo objetivo es la búsqueda incesante de los mercados globales, que representan la génesis de la mundialización en casi todos los órdenes, ha sumido al ser humano en constantes transformaciones que lo mueve ante nuevas realidades. Una de ellas, es prepararse constantemente.

Es así, como el individuo, los sectores educativos correspondientes y el empresariado, deberían estar conscientes de esta situación, aun cuando todos ellos posean motivaciones diferentes, los mueve un interés común: alcanzar la pertinencia profesional o empresarial que el momento actual reclama.

En este caso, la educación permanente representa para el individuo la formación a lo largo de la vida, así como, la posibilidad de adquirir ya sea por motivación propia o por obligación, conocimientos que lo van a ayudar a alcanzar no sólo su crecimiento personal, sino que además, contribuirá a través de ella, al progreso de la sociedad. Y, en lo que respecta a la universidad, se ve claro que debe estar atenta a las necesidades de orden social e individual para prestar su misión de servicio social.

El análisis y evaluación de necesidades es totalmente necesario en cualquier tipo de planificación y diseño educativo, en la "Educación Encierra un Tesoro" (Delors y otros, 1996:116), se reflexiona sobre este hecho. En este informe a la UNESCO, se recoge la visión tradicional de

la educación, la cual representaba el medio idóneo para satisfacer las necesidades educativas de la humanidad en contraposición con la realidad que actualmente vivimos, que está definida por *"...la vida social y los progresos de la ciencia y la tecnología..."*.

Ya con anterioridad, la Comunidad Europea (1995), atenta al surgimiento de la mundialización de las economías y del avance de nuevas tecnologías, en el Libro Blanco, Enseñar y Aprender: "Hacia la sociedad cognitiva", se había planteado la necesidad de utilizar la educación y la formación para controlar las tendencias de la sociedad del futuro. El inevitable retorno al sistema educativo, una vez obtenido el primer empleo, a fin de reciclarse o el cambio de empleo o profesión, así como la mayor incorporación de mujeres al mundo laboral y su consiguiente incidencia en la organización del hogar, entre otros, ha incidido en una estructuración diferente del mundo laboral y de hecho, cobran fuerza programas dirigidos por la universidad, destinados a actualizar conocimientos adquiridos.

Esta formación para los titulados universitarios, requiere una educación de alto nivel, durante la fase del desempeño profesional o una vez obtenidos los estudios iniciales de pregrado, durante el paro, la prejubilación, jubilación o tercera edad, por la experiencia y el desarrollo de habilidades y aptitudes, a lo largo de su práctica profesional, así como por las razones anteriormente expresadas, relativas a las competencias

que reclama la sociedad moderna en la que vivimos y que la universidad está en capacidad de ofrecer.

2.6.2. Relación entre roles de la educación permanente y la transformación social

Vista la educación permanente como forma de transformación y repercusión social, ha de interesarse la universidad en establecer la respuesta que debe dar a la sociedad y a los individuos, ante un sistema existente de educación formal que no satisface las expectativas de amplios sectores sociales, políticos, económicos.

Para llegar a ello, es importante lograr una relación directa con las empresas, los sindicatos, el Estado, las comunidades en general. Vincularse en forma consciente y fomentar nuevas formas de colaboración en términos de reciprocidad que incidirán en el diseño y desarrollo de los programas educativos a este nivel.

Una pregunta muy importante por responder sería, ¿Qué tipo de programas quieren las personas, las empresas, la sociedad, el Estado?. En este caso, la universidad debe estar abierta a la demanda y a la innovación, asumir sus competencias y desarrollar su misión social. Ofertar programas formales y no formales que comprometan a la universidad ante los retos y proyectos del Siglo XXI, signados por las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones, la

mundialización de la economía, que convierte a esta sociedad en una sociedad del aprendizaje; haciendo que la educación permanente, sea considerada como la acción educativa que incidirá en la renovación y redefinición de la universidad, así como en el desarrollo personal del individuo y el progreso de la sociedad.

La gestión de la educación permanente o continua, implica considerar una serie de elementos tanto interna como externamente. Es preciso, en primer término, definir su compromiso de llegar a un denso sector de la población, deseoso de adquirir nuevos conocimientos o ampliarlos, desarrollar competencias para el desempeño profesional, entre otros, con el objeto de afrontar los tiempos actuales y el futuro inmediato.

Es muy importante por tanto, conocer el comportamiento social, las fluctuaciones y requerimientos del mercado, las necesidades del Estado, las expectativas de las personas, los compromisos de los sindicatos, para definir estrategias de acción que entrañe relaciones recíprocas que logren satisfacer los intereses de todos. La UNESCO (1998:2), recomienda a las universidades en el *"Documento sobre las acciones prioritarias en el plano de los sistemas y las instituciones"*, tener en cuenta al diseñar programas:

"...Afianzar sus relaciones con el mundo del trabajo con una base nueva que implique una asociación efectiva con los agentes sociales de que se trata, empezando por una armonización recíproca de las actividades y de la búsqueda de soluciones para los problemas urgentes de la humanidad..."

2.7. MODALIDADES DE FORMACIÓN

Los desafíos que plantea la sociedad contemporánea exigen que la organización de la enseñanza de Postgrado, no siga limitada al acto educativo desarrollado en un aula de clase, sino por las mismas características tanto del titulado universitario como del entorno en el que se desenvuelve, es preciso que se incorporen otras alternativas, medios y recursos didácticos como estrategias de aprendizaje de los adultos ya profesionales universitarios, combinándolos con las nuevas modalidades de formación que la universidad ofrece.

Estas modalidades facilitan a los usuarios asumir los retos de la formación actual, en donde las personas aprenden a aprender, involucrándose en la infinidad de posibilidades que representan las nuevas fuentes de aprendizaje junto al nuevo modo de hacer de la sociedad.

Las modalidades de formación que se desarrollan en los estudios de postgrado, son: Presencial, semipresencial (NNTT, MAV, monitorial) y A distancia (Campus virtual).

2.7.1. Presencial

Esta modalidad se caracteriza por la interacción persona a persona durante el desarrollo del proceso de formación. Para Ferraté i Pascual

(1999:9), la presencialidad permite en los participantes, una actuación concurrente y sincrónica “en vivo” ya que representa “...la simultaneidad espacial y temporal de aquellos que ofrecen la formación y de quienes la reciben...”. Se considera una opción de poca flexibilidad pero de acertado proceso comunicacional, por facilitar la inmediatez de respuesta debido a la coincidencia de los participantes en el momento y lugar de la realización del evento.

Consta de actividades informativas y formativas-orientadoras presenciales, que permiten la interacción entre el docente y los alumnos. Se encuentra estructurado en módulos en donde el estudiante es corresponsable de su formación, desarrollando actividades académicas a través de clases teóricas, seminarios, coloquios, conferencias, talleres, sesiones de prácticas, entre otras.

Puede considerarse la modalidad de enseñanza de uso más generalizado en todos los niveles del sistema educativo. En los estudios de Postgrado en Venezuela, la presencialidad en la mayoría de los cursos es obligatoria.

2.7.2. Semipresencial

Combina la presencialidad a través de la modularización y la interactividad. Modalidad de enseñanza que permite la organización de

los cursos de postgrado a través de módulos y el uso de ayudas telemáticas, medios audiovisuales y forma monitorial de intervención.

La formación de postgrado se nutre con este tipo de modalidad ya que el proceso de formación contempla itinerarios cuya característica funcional como lo es la flexibilidad, contribuya a la selección de los espacios y tiempo en atención a las necesidades y ritmo que los participantes, docente y postgraduado, se planteen. La presencialidad, aún cuando planificada por la Coordinación del Postgrado, y como lo decíamos anteriormente, con características funcionales inflexibles, en este caso, deja abierta la posibilidad de hacer uso de otros factores presentes

2.7.3. A distancia (*Campus Virtual*)

Considerada como una modalidad alternativa o complementaria a la presencial, que se beneficia de las posibilidades que ofrece la comunicación interactiva en el acceso y transformación de conocimientos e información, con el fin de satisfacer la demanda educativa continua y actualizada, de aquellos profesionales que no pueden dejar sus sitios de trabajo (Sarramona, 1994; Montero, 1998).

Modalidad educativa en la que se implica al docente como coordinador del proceso, en cuanto a supervisión de las clases, del material informativo y en dar respuesta a las inquietudes de los alumnos, en lo que respecta al material didáctico y manejo de las metodologías del campo de

conocimiento correspondiente. Trabajo docente que implica mayor dedicación, ya que no sólo está obligado a atender a todos los alumnos, sino a buscar información alterna al igual que los alumnos, que redunde en el debate, la discusión a través de las aulas virtuales. Sarramona (1994:165), considera que las nuevas tecnologías, *"...vienen a substituir al profesor como estricto transmisor de informaciones, con lo cual podrá concentrarse mejor en las actividades propiamente orientativas, dinamizadoras y evaluadoras..."*.

La organización curricular de la educación a distancia, contempla los materiales autoinstructivos, proporcionando a los alumnos materiales didácticos y sistemas tecnológicos que ayuden en el proceso de autoaprendizaje, entre los que se encuentran, guías didácticas, libros editados por la universidad, bibliografía general, artículos en fotocopias, cassettes, cintas de vídeo, emisiones de radio, material informativo, evaluaciones a distancia, diapositivas, películas, transparencias, televisión, internet, Montero (1998) y Medina (1998).

No sólo las universidades a distancia ofrecen ofertas curriculares variadas. Se ha ido extendiendo la modalidad de educación a distancia en los estudios de postgrado, en algunas universidades tradicionales, tales como la Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Politécnica de Catalunya, Universidad de Barcelona, Universidad Abierta de Catalunya entre otras.

2.8. SOBRE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La selección y desarrollo de estrategias metodológicas como dinamizadoras de conocimientos en los estudios de postgrado, deben estar relacionadas con las características de los contenidos curriculares, con las modalidades formativas, con los métodos de aprendizaje que se desea potenciar en los participantes, sin obviarse las formas de enseñar del docente, ya que es importante dar coherencia al aprender a aprender que ocurre en cualquier escenario educativo y que implica una relación directa de interacción entre alumnos-profesores y los diferentes elementos que configuran el proceso.

Estrategias metodológicas que fomenten además, como principio rector, la autodidaxia participativa, considerada como la capacidad de verificar y renovar los saberes a través del trabajo en equipo, confrontación de ideas, divulgación de trabajos (Morles, 1988; Aguaded y otros, 1998), implicándose en estas acciones, el pensamiento y sus posibilidades de reflexión, crítica y explicitación de las experiencias previas y su interacción con el proceso de investigación y aplicación; los intereses, motivaciones (individuales y grupales), que hagan a esta práctica, no sólo más participativa, sino también más creadora.

A continuación se describen algunas estrategias metodológicas consideradas pertinentes en las diferentes modalidades de formación, para el desarrollo de los estudios de post-grado:

- *Trabajo colaborativo:* Referido al proceso asociado al desarrollo de actividades grupales, entendido como la acción de saber y aprender, que para Boyer (1997) comporta acciones conjuntas, y que implica en cada participante, un ejercicio metacognitivo continuo en el que aprender a autoevaluarse y autorregularse, va a favorecer la reflexión, la crítica y el compromiso de los participantes de crear vínculos con la realidad de su contexto particular, respetando el de los demás. Dándole significado a hechos aislados a fin de comparar, reestructurar, clarificar, construir, evaluar y aplicar nuevas ideas y conocimientos en relación con el mundo que lo rodea y su área de acción en concreto.
- *Procesos investigativos:* Se asume la investigación acción como modelo alternativo de formación, que va a ayudar a integrar el conocimiento profesional con los problemas que surgen en los contextos reales.
- *Seminarios:* Como escenario para la confrontación de ideas a través de experiencias prácticas, que generen el debate desde posturas reflexivas, críticas, que produzcan los cambios necesarios que activen las potencialidades y capacidades personales y profesionales.

- *Tutorías:* Acción desarrollada de forma individual o grupal, presencial, a distancia: por correspondencia, teléfono, ordenador; utilizada por los docentes y alumnos como una de las estrategias que mayor provecho mutuo ofrece, según Benedito y otros (1995), en cuanto a valor formativo y riqueza intelectual. Posibilita la intervención del docente como eje integrador, no sólo en la búsqueda de métodos y saberes que se correspondan con las finalidades de formación, sino que toma en cuenta las características personales de los participantes (intereses, motivaciones); favoreciendo en ellos, el aprendizaje a través del diálogo, la confianza, la autonomía, con lo que se espera lograr, la explicitación crítica y reflexiva de sus perspectivas sobre el objeto de estudio.
- *Conferencias:* Contribuye a acceder a nuevas formas de hacer y participar en debates públicos en áreas de su interés.
- *Talleres:* Fomenta el trabajo colaborativo, la interacción de los conocimientos previos, la autorregulación, crítica y reflexión.
- *Publicaciones:* Ofrece al participante la posibilidad de presentar a la comunidad científica en general, el desarrollo y avance de los trabajos realizados. Fomenta la creación, innovación y desarrolla las habilidades de comunicación en sus diversas formas.

- *Televisión:* vía satélite, vídeo.
- *Teléfono:* Acceso a tutorías personales, ya sea por vía directa (habla) o a través del ordenador y las múltiples posibilidades que ofrece internet.
- *Internet:*
 - Correo electrónico, apoya la tutoría y a la relación alumno-profesor.
 - Chat: Permite las relaciones personales entre estudiantes e intercambio de ideas.
 - Vídeo conferencias: Debate público, discusión entre alumnos y profesores.
 - Página web: Distribución de material autoinstructivo; tutorías hipermedia.

2.8.1. Las nuevas tecnologías en educación

El uso masivo de sistemas de información y comunicación, permite considerar una nueva cultura de estrategias metodológicas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La tecnología de los medios y recursos que el momento actual pone a disposición del profesor para desarrollar su acción educativa, exige de él, una preparación especial en esa área, tanto en el conocimiento de las finalidades de la tecnología a utilizar, como en la manera de afrontar

didácticamente el establecimiento del cómo y la forma de no sólo actualizarse para conocerlos y ofrecer a los alumnos oportunidades de acercarlos a un conocimiento cada vez más técnico y científico, sino a fin de favorecer su inserción futura en una sociedad tecnificada que cada vez requiere personas más calificadas para responder a los desafíos de culturas orientadas a un desarrollo constante, centradas en el conocimiento, para hacer frente a los cambios de procesos, nuevas necesidades y demandas sociales.

Obviamente, que algunas sociedades, las más desarrolladas, han asumido la utilización de este medio como fuente de innovación, de organización y curriculum en educación, algunas experiencias (Light y otros, 1994; Adell y Gisbert, 1997; Aguaded y otros, 1998), refieren las posibilidades de alcanzar excelentes resultados individuales a través de los ordenadores, utilizando modelos didácticos, enfocados al trabajo grupal en clase, pero quizá más extendido al individual.

Por tal motivo, las estrategias de enseñanza han incorporado otras aportaciones nuevas, pero en su sentido intrínseco, son estructuralmente similares, no iguales, deben ir adaptándose a las nuevas exigencias que la informática y las realidades virtuales ofrecen al docente como aportaciones a la innovación educativa.

Las técnicas pedagógicas a ser utilizadas por los docentes y basadas en aplicaciones cliente/servidor, van a serle de gran utilidad ya que la

interacción alumno-profesor que se establece en un entorno virtual, ubicado en ambientes colaborativos, y usando como medio las redes de comunicación, contribuirá a que el alumno asuma de manera mucho más consciente las realidades del objeto en estudio, apoyándose no sólo en el docente-tutor, sino apropiándose de las posibilidades que le ofrece la red para aproximarse a una relación virtual con otros docentes, alumnos; a través de debates, seminarios, intercambio de información, acceso a informaciones de actualidad, entre otras.

Marqués (1998), considera el uso de internet en la enseñanza, como un apoyo didáctico para el aprendizaje del alumno y como una nueva situación que ha obligado a repensar el acto educativo, desde las modalidades de formación hasta los instrumentos didácticos a ser utilizados.

2.9. EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DE SU OFERTA DE POST-GRADO

Cuando se habla sobre lo que puede ofrecer la universidad a la sociedad, es evidente que surja la duda de la pertinencia de la universidad en dar respuesta a las necesidades actuales. Y esa duda surge porque quizá la competitividad que hoy día se ha generado, en sociedades que se mueven aceleradamente ante el dinamismo que imprime la globalización de los mercados, cuyas economías se hegemonizan, allende las fronteras, sin afectar ideológicamente el escenario de cada país, pero sí la necesidad de respuesta inmediata a lo imprevisto que generan las sociedades hoy día, envueltas en cambios producidos por la incertidumbre y la paradoja. Ha permitido entonces, que incluso, la idea de educación permanente sea global. Estamos interactuando entre teorías que han surgido a propósito de generalidades comunes. Se ha globalizado la educación permanente, la educación de adultos ya profesionales. Es necesario pues, "*pensar globalmente y actuar localmente...*" (UNESCO, 1998), esto es, planificar y prever sistemas de formación integrados, democráticos, contextualizados en realidades locales, pero de proyección global.

La UNESCO considera como misión fundamental de la educación superior, estar atenta a la infinidad de tendencias sociales, económicas y políticas a fin de diseñar los programas que redundarán en el desarrollo sostenible de la sociedad. Las cuales deben ser abordadas a través de

enfoques multidisciplinarios y transdisciplinarios, a fin de contribuir eficazmente al desarrollo local, regional y nacional, en tal sentido, exhorta a los Estados miembros, en el Marco de acción Prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior (1998:1) a:

"...ampliar las instituciones de Educación Superior para que adopten los planteamientos de la Educación Permanente, proporcionando a los estudiantes una gama óptima de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, y redefinir su cometido, en consecuencia, lo que implica la instauración de un espacio abierto permanente de aprendizaje y la necesidad de programas de transición y la evaluación y el reconocimiento de la enseñanza recibida anteriormente..." .

Ha de considerarse por tanto, el saber experimental y la gama de conocimientos adquiridos en su formación inicial y práctica profesional, así como a los intereses que vienen a representar un proyecto de vida (Ferrández y otros, 1990), ya que al establecerse la educación permanente o continua como acción que tiende no sólo a modificar conocimientos, sino a responder a necesidades concretas de aprendizaje según el individuo, la universidad debe reflexionar sobre qué hacer en relación con las necesidades sociales vs. las necesidades individuales, que algunas veces se contraponen y que la institución universitaria no termina de decodificar, ya sea por no tenerla incorporada como objetivos institucionales y/o no asumirlo como compromiso docente.

Las tendencias mundiales son indicadoras del estado de transformación en el que se encuentra la humanidad. Rifkin (1994), expresa que estamos transitando en un nuevo mundo basado en las

redes de comunicación global y en las superautopistas de la información, en el ciberespacio y en la realidad virtual, en los fuertes incrementos de la productividad y en una riqueza material ilimitada, en aquellas sociedades capitalistas industrializadas cuyos principios rectores son el desarrollo exponencial de la tecnología al servicio del sistema en la búsqueda del poderío económico a escala mundial. Por lo que nuestras sociedades, deberán pasar por una reeducación y formación, obligándose a adquirir nuevas capacidades y competencias, de acuerdo a sus intereses profesionales y demanda de resolución de situaciones reales en su contexto de acción.

De allí, que los profesionales universitarios estén en la búsqueda de aprendizajes adicionales que les garantice renovarse constantemente, ante los cambios sociales, sin que sea prioritario por tanto, contextos formales para alcanzar la satisfacción de estas necesidades. Es por eso, que algunas sociedades, ven la formación permanente como un elemento adicional y obligatorio en el proceso de formación de los titulados universitarios.

Se concibe la educación de postgrado, como la especialización y formación en disciplinas concretas y de interés social de los profesionales universitarios que demandan de la universidad este tipo de estudios. Sin embargo, por lo amplios y profundos que son sus alcances, sería conveniente considerar que si bien la respuesta de la universidad a la

educación continua, a través de la organización de estudios de postgrado, está en relación con el mundo del trabajo, el empleo y el mercado mundializado, donde las personas deben básicamente, gestionar su aprendizaje, deben ser atendidos de manera particular, sus intereses, en correspondencia con el compromiso y función social, de participar en la transformación cultural, económica y social, que su realidad concreta demanda.

La educación de postgrado, debe satisfacer no sólo las múltiples y variadas evoluciones sociales, sino tomar en cuenta, además, los diversos itinerarios personales de los individuos. Es preciso establecer una organización diferente del currículum de la que rige la formación inicial de los profesionales en la universidad. Implica por tanto, que debe adoptar un modo de funcionamiento diferente para cumplir su misión. La cuestión radica en potenciar a la universidad, a fin de que se incorpore con una visión moderna y sin resistencias, a esta nueva sociedad abierta al aprendizaje (Senge, 1992; Trow, 1999). En todo caso, no es fácil introducir cambios que favorezcan el aprendizaje permanente, por la discontinuidad que anteriormente hablábamos entre el aprendizaje y la vida.

Considerar la formación permanente o continua en la universidad a través del postgrado, tomando en cuenta las competencias que posee la universidad y que está en capacidad de ofrecer si está consciente, de la

importancia de conocer la esencia de la problemática del hombre moderno y de la sociedad, así como sus posibilidades, y de igual forma, el sentido y el valor de la vida; es alentar un escenario con una diversidad de alternativas que nos moverían hacia una sociedad diferente.

Por tanto, debe ir más allá de la simple respuesta de ésta a las necesidades expresadas por los diferentes agentes sociales con los que se relaciona, precisa pues, un análisis en detalle de la visión que desde la perspectiva universitaria se tiene de la sociedad, cuyo objetivo debe ser asumir un compromiso con los cambios y transformaciones que la sociedad experimenta.

Es necesario repensar el Cuarto Nivel educativo en el Sistema Educativo Venezolano y ponerlo al servicio de la sociedad global, ofreciendo la educación avanzada, la educación de postgrado, como opción válida de los titulados universitarios, que ven en ella la posibilidad de desarrollar sus intereses accediendo a nuevos campos de conocimiento y preparación para la vida social y las actividades profesionales, que en épocas muy recientes estaba restringida a élites sociales privilegiadas, pero que actualmente, permite al mismo tiempo, no solamente la promoción social y el aumento de ingresos, sino desarrollar un ser social integral.

Según Michavilla y Calvo (1998), desde hace 10 años surge la idea en España de incorporar a los titulados nuevamente a la universidad a través

de la formación permanente o continua, en atención al Memorandum sobre la Enseñanza de la Educación Superior en la Comunidad Económica Europea (1991) -citado por ellos-, en él se pide a las universidades, abordar la formación permanente como vía para garantizar a los titulados seguir su preparación profesional, tratando de relacionarla con el pregrado, y asumiendo la investigación como medio para la solución de los problemas que el contexto presente.

Sin embargo, lo anterior hace referencia a lo que tradicionalmente se conoce en España, como estudios de post-grado. Los cuales son ofrecidos por diversas instituciones, incluida la universidad, adquiriendo formas diferentes de acuerdo al lugar donde se imparten, haciendo difícil su distinción entre lo que oferta la universidad y el resto de sectores interesados en la formación permanente y continua.

Repensar la universidad no debe considerarse como un slogan, sino como una excelente oportunidad de autoevaluarse y definir novedosos e innovadores modelos de trabajo, y de manera particular, en los estudios de Cuarto Nivel. Incorporando programas de post-grado, que atiendan no sólo razones económicas, sino que tome en cuenta las expectativas individuales y sociales de los ofertantes y demandantes relacionándolas con las tendencias mundiales de la educación (Tabla 14. Expectativas sobre la formación continua o permanente).

Debe reflexionarse con atención sobre qué estrategias de enseñanza deben aplicarse en los estudios de postgrado, atendiendo a lo que representan los sistemas de postgrado en las sociedades capitalistas desarrolladas (Morles, 1988). A fin de determinar si la universidad ha acertado en su función didáctica, si efectivamente, su propuesta de enseñanza responde a las necesidades sociales, culturales, económicas, políticas y personales de la sociedad. Debe problematizarse no sólo el aspecto didáctico sino además, los elementos curriculares de los programas de Post.Grado, con el objeto de formularse el diseño.

Estos supuestos implicarían evidentemente, dejar a un lado las modalidades tradicionales de relación con el entorno, trabajo académico, diseño y gestión de programas. Procesos que en muchos casos son repetitivos y copiados de otras instituciones o países. Sobre este particular, Boyer (1997), en su obra *"Una propuesta para la Educación Superior del Futuro"*, expresa que la universidad ha dejado de ser menos distintiva, ha perdido su sentido de singularidad, pasando a ser más imitativa, pese a su crecimiento y competencias. Es por esto necesario, no sólo cambiar sino redefinir su misión y visión, encuadrándolas en el contexto de acción en que se encuentren, atendiendo las tendencias y demandas sociales, sin perder su esencia y razón de ser.

Se busca formar entonces, un ser humano, atendiendo lo individual y social, que sea abierto a la crítica, la creación y particularmente, que esté

comprometido con la sociedad. Que sea independiente para desarrollar sus potencialidades y pertinencias profesionales deseadas.

Haciéndose énfasis en una formación filosófica, política general y sociológica, a fin de hacer un profesional más crítico y consciente, menos manejable. Que perciba los cambios que las tendencias mundiales y políticas imprimen a contextos sociales particulares, tal es el caso, de la libre movilidad de estudiantes, profesionales, lo cual, no sólo favorece el intercambio sino el establecimiento de redes de comunicación, sobre todo en el ámbito de la investigación y de la producción.

Contemplando las expectativas sociales que son traducidas a través de la demanda social. Deben atenderse los diversos agentes sociales que intervienen en la sociedad: el individuo como tal, las empresas, el Estado, las tendencias mundiales, las relaciones sociedad-empresa-universidad-sindicatos, con la finalidad de que la formación contribuya eficazmente al desarrollo de cada nación, en su contexto de acción.

Ante la globalización y mundialización de la economía, se torna necesario pensar en una ética mundial, a aplicarse en cada profesión y en todos los ámbitos del quehacer humano, en tal sentido, debe considerarse el estímulo al mantenimiento de valores en función de las nuevas realidades, y que la universidad perfectamente puede incentivar, teniendo en cuenta, "*...el respeto de la ética, la rigurosidad científica, intelectual...*",

pauta expresada en la Declaración sobre la Educación Superior, UNESCO (1998:3),

Debe repensar nuevas formas de aprendizaje atendiendo aspectos tales como multidisciplinariedad, transdisciplinariedad, trabajo en equipo, solución de problemas sociales complejos, experiencia intelectual no escolarizada, vinculación con los agentes sociales, nuevas tecnologías para hacer frente a las tendencias sociales, económicas y políticas con el objeto de garantizar el desarrollo sostenible de la humanidad.

Deben estar presentes, aspectos de orden gerencial estratégico que contemplen áreas importantes para la gestión como, planificación, evaluación, control, con el propósito de actualizar y modernizar la gestión de estos programas, que le ofrezca la posibilidad de evaluarse y retroalimentarse permanentemente a fin de que la ejecución de los programas estén siendo renovados e innovados en forma constante, aspectos éstos que deben caracterizar a la universidad.

2.9.1. Relaciones Universidad-Empresa

Las relaciones entre la universidad y los diferentes agentes sociales, se vincula por medio de los intereses que uno y otro sector representan. Este último factor denota lo difícil que llega a ser, ya que las relaciones entre el mercado de trabajo, la educación y la certificación, no son fáciles de captar.

Gallarte (1992), en su trabajo sobre "Las relaciones Universidad-Empresa" en España, expresa que los objetivos de la universidad han estado particularmente centrados en la organización de los estudios y la génesis que mueve las relaciones con las empresas se ha caracterizado por razones de orden financiero, como medio para su autofinanciación. Su respuesta a las necesidades tecno-científicas de la industria se caracteriza por el incremento de la investigación por encargo o en cooperación.

Hay pues, una suerte de transferencia de servicios entre estos dos sectores: La universidad por un lado, obtiene recursos económicos, realiza y proyecta la investigación, reafirma la docencia. Por su parte, los objetivos empresariales se centran en el interés de que las universidades como fuente de diversificación y pluridisciplinariedad aporten a la sociedad, y en particular a la industria, nuevas tecnologías, competencias profesionales, opciones reales de movilidad, reducción de los costos de producción, garantía de permanencia en el mercado, tanto por las cualificaciones que ofrece la universidad como por la proyección que la misma otorga.

En Venezuela las necesidades de capacitación de personal a nivel de postgrado, se ha experimentado en las grandes industrias, ya que el perfil del profesional de hoy está más determinado por las competencias que por la definición de la profesión, lo cual, ha marchado en paralelo con la

multidisciplinariedad que ha dado lugar a nuevas profesiones. En tal sentido, industrias como la petrolera y petroquímica con el CIED, el Grupo Sivenza con Fundametal, Grupo Polar con Ceforme, algunas grandes automotrices, cementeras, químicas, papeleras, han hecho esfuerzos para calificar a este personal creando sus propios centros de formación, que algunos operan en convenio con postgrados de universidades en Venezuela, así como, de universidades extranjeras.

Allí se recoge la percepción que el empresariado tiene de la oferta formativa de los postgrados. No sienten satisfechas sus necesidades de formación de postgrado en las universidades venezolanas, por lo tanto, diseñan programas de educación avanzada a su medida, al observar carencias de dirección y de resultados en las universidades. Demandan a la universidad una vinculación real con los diferentes agentes sociales, con las nuevas tecnologías, con la preparación de profesores, con el avance de la ciencia y la tecnología, que se flexibilice la movilidad de profesionales entre industria y universidad y que se amplíen las posibilidades de optatividad y modularidad de la enseñanza.

Este problema es capital: la empresa quiere que la universidad esté a su servicio exclusivo, pero la universidad tiene otros compromisos sociales que van mucho más allá del mundo productivo.

En lo que respecta a la industria, recomiendan los empresarios que se abran canales de comunicación que faciliten la movilidad de profesores a

la industria, que se integre la industria con la universidad, a fin de participar en el diseño curricular de los programas educativos, incluidos los de educación permanente y finalmente, que reconozcan el papel e importancia de la universidad en materia educativa.

Evidentemente que la universidad y la empresa deben concertar en dar respuesta a las demandas sociales. La universidad hoy día, está en condiciones de vincularse a través de convenios que respeten su autonomía, desarrollo académico, científico, humano y favorezcan su implicación en los cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos y de las comunicaciones, cuyo fin sea la renovación de la sociedad misma.

2.9.2. Relaciones Universidad-Sindicato

El estilo de conducción y liderazgo del sindicato en Venezuela, tradicionalmente ha estado alejado de los procesos productivos y completamente desvinculado de las necesidades de formación de los profesionales universitarios. Su objetivo ha estado centrado en vincularse con el Estado para resolver los problemas de los trabajadores y sus organizaciones en materia económica.

La relación con el Estado ha institucionalizado y estabilizado a la organización sindical, sin embargo, no ha sido efectivo en la obtención de beneficios sociales de sus agremiados que generen mejores estándares de calidad de vida.

La relación del sindicato con la universidad, no se traduce en una vinculación que permita a los agremiados estar enterados de las convocatorias a cursos de postgrado, o a la planificación de estas ofertas sobre la base de las necesidades de los profesionales universitarios y que estos gremios están llamados a interpretar y transmitir a las universidades.

Desvinculación que incluso, existe en los gremios de profesores y profesionales dentro de las universidades venezolanas, los cuales forman parte del cogobierno universitario, lo que implica una importante cuota de poder en cuanto a cualquier tipo de decisión que se tome en materia académica. Estas asociaciones universitarias no poseen representación dentro de los postgrados, y su papel consiste en su relación con la universidad como empleadora, que a su vez, al igual que a los gremios, el Estado poco a poco ha ido debilitando.

Los sindicatos universitarios, así como el resto de gremios que forman parte de la Confederación de Trabajadores de Venezuela, en este momento, han visto reducidas las expectativas de empleo estable, entrando en vigencia el empleo inestable, el cual se caracteriza por los bajos salarios, como también, pérdida de derechos establecidos en la Constitución y las leyes, al igual que en los contratos colectivos, de igual manera se ha incrementado el empleo informal. Esto, en lo relativo a

cláusulas socioeconómicas, pero en lo concerniente a cláusulas educativas, es poco lo que pudiera encontrarse referido a estudios de postgrado. Ya que el tema cotidiano que busca resolver el sindicato, es el correspondiente a deudas contraídas por el gobierno y que no paga a tiempo, derechos de los trabajadores que hayan sido violentados o violados, entre otros.

El papel del sindicato se ha visto entonces, colapsado y debilitado por la falta de recursos económicos que el Estado se niega a otorgar a los gobiernos regionales, a las universidades, a las empresas del Estado, y que éstos a su vez, han querido resolver a través de paros laborales, donde gran parte de la masa laboral se ha involucrado, sin obtener los resultados esperados.

Se explica entonces, que no exista relación entre la universidad y el sindicato en materia de formación de postgrado, por una parte, por la falta de preparación de los líderes gremiales en materia académica que permita ubicarlos en estos escenarios en condiciones adecuadas para adelantar negociaciones a este nivel, aunado a esto, porque su finalidad está referida en buena medida, a resolver problemas socioeconómicos y no educativos de sus agremiados. Y por otra parte, porque la universidad no ha propiciado espacios de acción donde se involucre al sector sindical en las decisiones que comprometan la actividad académica en ninguno de sus niveles.

2.9.3. Relaciones Universidad-Estado

Los valiosos aportes hechos por la universidad en la segunda mitad del siglo XX, al progreso y desarrollo social mundial, ha incidido en la fuerte presión social ejercida en Venezuela, en demanda de formación universitaria en sus diferentes niveles. Caracterizándose hoy día, como una universidad de masas que emerge en el siglo XXI, signada por el vínculo derivado entre los procesos de globalización y el conocimiento, así como, con los cambios generados por el desarrollo económico, científico, tecnológico, social, político y cultural de la sociedad venezolana y del mundo.

Siendo la universidad factor de cambio, del cual no debe prescindir el Estado, ni las universidades prescindir de éste, por su dependencia económica y compromiso en la formación del capital humano que requiere el país, la universidad debería vincularse con el Estado a través de las políticas de desarrollo de las universidades, las cuales no son discutidas ni concertadas con el Estado. Y mucho más lamentable aún, es el hecho que los planes de desarrollo del país, no están conectados con las políticas de las universidades, pese a que en muchos casos, el Estado los ha discutido con estos entes (Navarro, 2001, en Políticas y Estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela).

El funcionamiento de las universidades públicas en Venezuela, se debe al presupuesto asignado por el Estado. En tal sentido, el Estado se

vincula preponderantemente con la vida universitaria, por la vía del financiamiento, ejerciendo presión sobre ellas, al tratar de implantar sistemas de evaluación estatal que permitan controlar las actividades académico-administrativas, de investigación y extensión, amenazando que los resultados que se obtengan de estas evaluaciones incidirán en el aumento o disminución de los aportes presupuestarios para el funcionamiento de estas instituciones, hecho que las haría más dependientes del Estado, menos autónomas y más vulnerables por el estilo como se gestionan los diversos niveles educativos en estas instituciones y además, se agrega la disposición política que el gobierno de turno tenga sobre los dineros destinados para determinada universidad afecta o no, a su planteamiento ideológico.

En lo que respecta a la vinculación del Estado con los estudios de postgrado, se observa que no existe relación entre los esfuerzos que hacen las universidades para el fomento de la educación avanzada en Venezuela y los recursos que el Estado suministra a este nivel educativo. El gobierno fija líneas prioritarias para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, financiadas a través de centros como el CONICIT, FUNDAYACUCHO. Cuyo propósito se enmarca en un plan maestro de formación de investigadores, limitado a profesores e investigadores universitarios, como es el caso del CONICIT, y excluyente, para profesionales universitarios con pocos recursos económicos, como es el caso de los créditos educativos financiados por FUNDAYACUCHO.

Asimismo, se observa indiferencia estatal sobre la pertinencia de las propuestas formativas de las universidades y de igual manera, se opera la indiferencia de las universidades por las líneas prioritarias establecidas por el Estado. Esta situación ocurre por la falta de vinculación entre el Estado y las Universidades en temas que realmente les compete discutir y fijar posición por el gran reto que representan estos procesos de formación de alto nivel, fundamentales para el desarrollo de esta sociedad abierta al desarrollo informático y postindustrial del futuro.

2.10. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

2.10.1. *Sobre la evaluación*

La función evaluativa parte de la aptitud de las personas de juzgar hechos y acontecimientos. Esta consideración tan generalista del término evaluación, implica hacer referencia al papel que desarrolla cotidianamente el ser humano, apoyado por su experiencia individual, sobre las acciones que una vez ejecutadas, valora de forma intuitiva, lo cual induce a la reconducción o continuación de los hechos de manera natural.

La evaluación representa una forma de valoración, esta situación puede hacer de ella una tarea compleja y sensible. La presión y el énfasis exagerado sobre la evaluación en determinado contexto pudiera generar resistencias e influir en el manejo inadecuado que se le de a la información que es suministrada al evaluador, y de allí su incidencia en las decisiones que resulten del valor de confiabilidad que se haya dado a estos datos.

Proceso en el que la información suministrada, es crucial para la toma de decisiones en las organizaciones y, más que un proceso de medición, represente para el evaluador y la institución, comprender y valorar los hechos sobre esa realidad concreta en la que se interviene. La evaluación debe ir más allá del procesamiento, análisis de los datos obtenidos y la

formulación de juicios de valor. La evaluación debe estar fundamentada en la necesidad de propiciar cambios que mejoren el sistema estudiado. Se precisa entonces, asumir una metodología de trabajo que impulse la evaluación como un proceso que contribuya *"...a emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto..."* (Ferrández, 1993:11).

2.10.2. Evaluación de Programas

Un programa puede considerarse como un sistema complejo, muy general, cuyo contenido, objetivos y acciones están encaminados a modificar y optimizar un ámbito determinado.

El diseño, ejecución y evaluación de un programa, responde generalmente a aspectos de orden político institucional. En un programa quedan plasmados los planteamientos filosóficos, antropológicos, políticos, pedagógicos, a través de contenidos, objetivos educativos, así como, las acciones a desarrollar para alcanzar las metas propuestas. La evaluación por tanto, es parte integrante de esta planificación, permite y genera diálogo, comprensión, mejora en los programas (Ruiz, 1996).

Necesita contar con una infraestructura de apoyo y con una organización académico curricular y gestión administrativa, que garanticen que el proceso se cumpla como está concebido.

Requiere además, configurar un proceso de evaluación continua y formativa, que contribuya a redefinir para la mejora, aquellos aspectos que no encuadren con los procesos planificados y los resultados esperados. Sin dejar de considerarse que cuando la evaluación no se refiere a los alumnos sino a los profesores, a las escuelas, o a los programas de formación, surgen voces en contra y resistencias a que se realice.

Ruiz (1996:75), de manera muy completa define la evaluación de programas como:

"...Proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa (valiosa, válida y fiable) orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto del cuerpo social en el que se desarrolla..."

La evaluación de programas de desarrollo profesional resulta difícil por la complejidad del objeto de estudio, el contexto, la manera como se estructura y desarrolla el programa, la dificultad en estudiar la población total (Weiss, 1991).

La planificación del programa debe relacionarse con la evaluación a fin de presentar coherencia al momento de abordarse los procesos de evaluación. Procesos de evaluación que deben caracterizarse por ser independientes; no sólo cuantitativos sino también cualitativos; democráticos; participativos, colegiados; externos y sean abordados

durante el desarrollo del programa, Tejada (1998), presenta la concreción de las diferentes dimensiones de la evaluación procesual de programas (Tabla 12), a través de ella refleja la necesidad de implicar coherentemente los elementos del sistema, concertar para involucrar al colectivo en la mejora del mismo, incidiendo en una evaluación democrática, participativa que contemple ámbitos debidamente definidos, con el fin de facilitar la toma de decisiones educativas durante el desarrollo del proceso.

2.10.3. Planificación estratégica de la evaluación de una investigación

Al emprenderse una evaluación, ésta debe formar parte de la planificación y, además, surgir de un proceso de planificación previamente diseñado, el cual contemple la realización de un diagnóstico general de la situación, involucrando en la evaluación a todos los elementos del programa y que los mismos sean organizados coherentemente. Katz y Kan (1963), plantearon que el estudio en las organizaciones requería una seria relación entre los elementos que las conformaban, siendo necesario utilizar sistémicamente todos aquellos factores que servirían para reflejar la realidad a ser estudiada.

Otro factor muy importante en el diseño de la planificación que va a permitir realizar un análisis previo del objeto a estudiar, es definir y sistematizar las fases, tomando en cuenta los requerimientos espaciales-temporales, así como los recursos a utilizarse, con el objeto de configurar coherentemente el sistema, sin abordar hechos aislados, ya que todos los elementos del ambiente en que se inscribe un programa tienen una relación lógica que debe ser considerada.

Cronbach (en Stufflebeam y Shinkfield, 1993), establece la importancia de planificar la evaluación y plantea dos fases cuyo desarrollo es simultáneo y están en un proceso permanente de rectificación: fase divergente, a través de ella se identifican los problemas y se toma conciencia del estado de la situación a estudiar, y la fase convergente, en la que se distribuye el trabajo

Con el fin de darle operatividad a esta fase inicial de diagnóstico y, tomando en cuenta las características de la situación en estudio, se ha diseñado un esquema, basado en el modelo gerencial estratégico, desarrollado por David (1991). El esquema contempla tres fases para la planificación estratégica de la evaluación: primera fase, o fase de formulación de estrategias; segunda fase, referida a la ejecución de estrategias y, tercera fase, evaluación de estrategias.

1) *Fase de formulación de estrategias:*

En el plano organizativo, específicamente en el educativo, la evaluación pasa a ser sistemática. Se efectúa en contextos concretos y está influenciada por elementos internos y externos, los cuales deben tomarse en cuenta para evitar sesgos u obviar aspectos fundamentales del programa que se encuentre en estudio y que pudieran ser de interés para la evaluación y que posteriormente sirvan para definir las orientaciones sobre la toma de decisiones o cualquier otra acción, en determinado campo de la institución.

En esta primera fase, el investigador obtiene a través de las fuentes de información que haya establecido, los datos que le van a permitir determinar las fortalezas y debilidades del contexto que conforma el programa. Las fortalezas y debilidades son aquellas circunstancias en las que se desenvuelve internamente el problema a investigar (estructuras, actividades, personas), y que van a suministrar datos sobre los aspectos que mayor necesidad tiene de ser evaluados.

En esta fase, también se investigan y analizan los elementos que conforman el contexto externo y que se relacionan con el programa, tanto de manera directa como indirecta (tendencias económicas, políticas, sociales, tecnológicas, culturales), lográndose establecer las oportunidades y amenazas que pudieran incidir en el programa.

Este análisis previo, consiste en una revisión aproximada de las necesidades y expectativas de formación, procesos formativos que se desarrollan en el programa y competencias, tomando como base los diversos factores del contexto (interno y externo), que influyen en el desarrollo del mismo.

Se relacionan las necesidades y expectativas que deben ser tomadas en cuenta al diseñar la evaluación y se categorizan, a fin de realizar un análisis crítico sobre el estado actual de la cuestión, que incluya potenciales obstáculos para tratar de minimizarlos y las oportunidades, que sirvan para optimizar el desarrollo del proceso. Elemento que va a servir de ayuda en la toma de decisiones con respecto al establecimiento de los objetivos de la investigación, de la población (determinación y características), de las fuentes de información, la bibliografía y la determinación y diseño metodológico.

2) Fase de ejecución de estrategias:

Segunda fase de la planificación evaluativa donde se necesita la concertación, consenso; requiere apoyo de las personas que forman parte del programa.

La planificación de la evaluación no sólo permite obtener datos de la realidad que se investiga, sino que se apoya de todos los elementos que conforman el contexto que la rodea para utilizarlos, generando estrategias

para la puesta en práctica de la investigación, haciendo énfasis en el mejoramiento continuo, sinérgico y orientado a la búsqueda de la verdad.

Todo proceso que implique una postura diferente de sus miembros, y que genere además nuevas situaciones; requiere de quien lo dirija, un alto grado de negociación para que se minimice cualquier hecho o situación que pueda propiciar resistencias y conflictos. En tal sentido, no deben obviarse, las características individuales de las personas que estarán involucradas en el proceso; el rol que desempeñan, sus aspiraciones, y su grado de coincidencia con las necesidades del programa.

Hacer uso del consenso para incorporar y propiciar entre los profesores y los diferentes equipos de cada Departamento, los alumnos, el acercamiento entre la política institucional y los intereses individuales de cada uno de ellos, a fin de favorecer un equilibrio que permita orientar una visión de conjunto sobre la gestión de los programas, es tarea de los responsables de la evaluación.

3) Fase de evaluación de estrategias:

La fase de evaluación de estrategias, o tercera fase, considera la retroalimentación, como parte del proceso que nos va a permitir determinar los cambios que debe afrontar la investigación durante su desarrollo. Debe establecerse, por tanto, si los cambios son significativos. En caso de resultar significativos, el investigador debe tomar decisiones

que permita reconocer los elementos que representan obstáculos y resistencias, a fin de redefinir y aplicar a la brevedad nuevas estrategias de acción.

2.10.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos:

Escogidos y organizados en atención a las características del problema y de las situaciones en las que se desarrolle el estudio, servirán para facilitar la comprensión e interpretación del mismo. Entre los que se encuentran:

a) Fuentes de información:

- Las personas y todos aquellos documentos en general que se relacionen con la situación estudiada.

b) Estrategias para la recolección de información

- Los cuestionarios: Ubicados dentro de los instrumentos usados en la investigación cualitativa, tienen la particularidad de reducir la realidad a cierto número de datos esenciales, con lo cual el objeto de estudio se delimita con mayor precisión (Salinas y Pérez, 1991; Tamayo y Tamayo, 1992). En tal sentido, con esta técnica se pueden focalizar aquellos problemas que nos

interesa abordar de manera concreta. Pueden ser estructurados o no estructurados.

- Entrevistas: Se realiza a través de la interacción entre el entrevistador y la persona que puedan aportar datos de interés para la obtención de información. El entrevistador realiza un esquema de los temas que necesita averiguar de manera general y sobre la base de ello va realizando la entrevista.
- Observación: Las observaciones ayudan a que el investigador asuma con mayor comprensión un caso. La observación en la investigación con estudio de casos, requiere un adecuado registro de los acontecimientos con el objeto de describirlos lo más fielmente que se pueda.
- Descripción de contextos: La importancia que se otorga al contexto, viene relacionada con la finalidad del estudio y la necesidad de reflejar la vinculación entre diversos aspectos que favorezcan la comprensión de los casos que se estudian.
- Revisión de documentos: Stake (1998), considera que el investigador debe manejar un esquema sobre las necesidades de información, a fin de que la obtención de la misma se realice de acuerdo a las necesidades de la investigación.

d) Análisis e interpretación:

A los datos recogidos en el desarrollo de la investigación, es preciso darles un sentido, tanto a las percepciones iniciales de la situación estudiada, como al informe final. El análisis e interpretación de datos puede realizarse a través de dos estrategias: de manera directa o por medio de categorizaciones (Stake, 1998). Hay acciones que se presentan una vez y no se repiten, lo que exige que sean interpretadas directamente, implica por tanto, realizar una visión de conjunto que asegure un buen proceso de categorización.

Por otra parte, señala Martínez (1991), hay acciones que requieren que el investigador las secuencie, clasifique, es decir, categorizar las partes en relación con el todo debido a que el significado de cada dato va surgiendo a medida que el investigador va involucrándose y tomando conciencia del contexto y poniéndose en sintonía con los sistemas sociales y culturales que conforman la situación en estudio. Es importante establecer la relevancia de ciertas acciones para el estudio y dar sentido a determinadas observaciones con el fin de analizarlas e interpretarlas adecuadamente.

e) Triangulación:

Es una forma de dar validez y fiabilidad a los resultados de la investigación. Puede utilizarse para validar cuestionarios, observaciones,

entrevistas; así como para precisar el crédito de interpretaciones a documentos, puede hacerse a expertos, personas involucradas con el estudio del caso. Se busca determinar a través de la triangulación de las fuentes de datos "*...si aquello de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias...*" (Stake, 1998, 98).

La triangulación permite reunir datos desde diversas perspectivas, de una misma situación o de varios aspectos, a fin de comparar y establecer, si difieren, coinciden o se oponen (Elliott, 1996).

SEGUNDA PARTE

III. MARCO APLICADO

3.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

3.1.1. Metodología

El estudio se orientó a tratar de establecer a qué tipo de necesidades responden las ofertas de postgrado en Venezuela, vistos los titulados universitarios que demandan este tipo de formación, como seres individuales con intereses, expectativas particulares, así como a la respuesta que la sociedad espera en la formación permanente de estos profesionales como contribución al desarrollo del país.

Para tal fin, el proceso de indagación se apoyó en la investigación descriptiva, documental y de campo, cuyo propósito fue abordar en forma holística e inductiva, el tratamiento integral del objeto de estudio, con el fin de captar su significado en su propio contexto, en un tiempo y en un lugar determinado.

El estudio fue documental y de recolección de información a estudiantes y coordinadores de postgrado; agentes sociales que intervienen en el desarrollo del mismo, tales como: sindicatos, empresarios. Se utilizaron cuestionarios, entrevistas y documentos para este propósito.

La recolección, análisis y sistematización de la información se orientó a los siguientes ámbitos de investigación: Generalidades de los

programas de postgrado y características personales de la muestra en estudio; Expectativas de formación; Acción Pedagógica; Impacto-Resultados; Vínculo Universidad-Agentes Sociales.

El programa estadístico SPSS versión 10.06 en español, fue el medio empleado para el procesamiento de los datos obtenidos en las encuestas aplicadas a los estudiantes, cuyos resultados fueron reflejados a través de tablas y gráficos. Las entrevistas y documentos se analizaron de acuerdo a los ámbitos definidos de interés para el estudio.

Vistas las perspectivas cualitativas y cuantitativas posibles, los métodos de investigación se complementaron para atender la recolección, el procesamiento y análisis de los datos, con el fin de flexibilizar el desarrollo de la indagación, a fin de aprehender con mayor nitidez aquellos aspectos sujetos a estudio.

Con la triangulación, se aglutinaron los datos, de acuerdo a la técnica y fuente de información correspondiente (Bericat, 1998), lo que facilitó el análisis e interpretación de los resultados de la investigación, desde diversas perspectivas del problema en estudio y con la intervención de los actores que forman parte del proceso, con el propósito de establecer su grado de coincidencia u oposición.

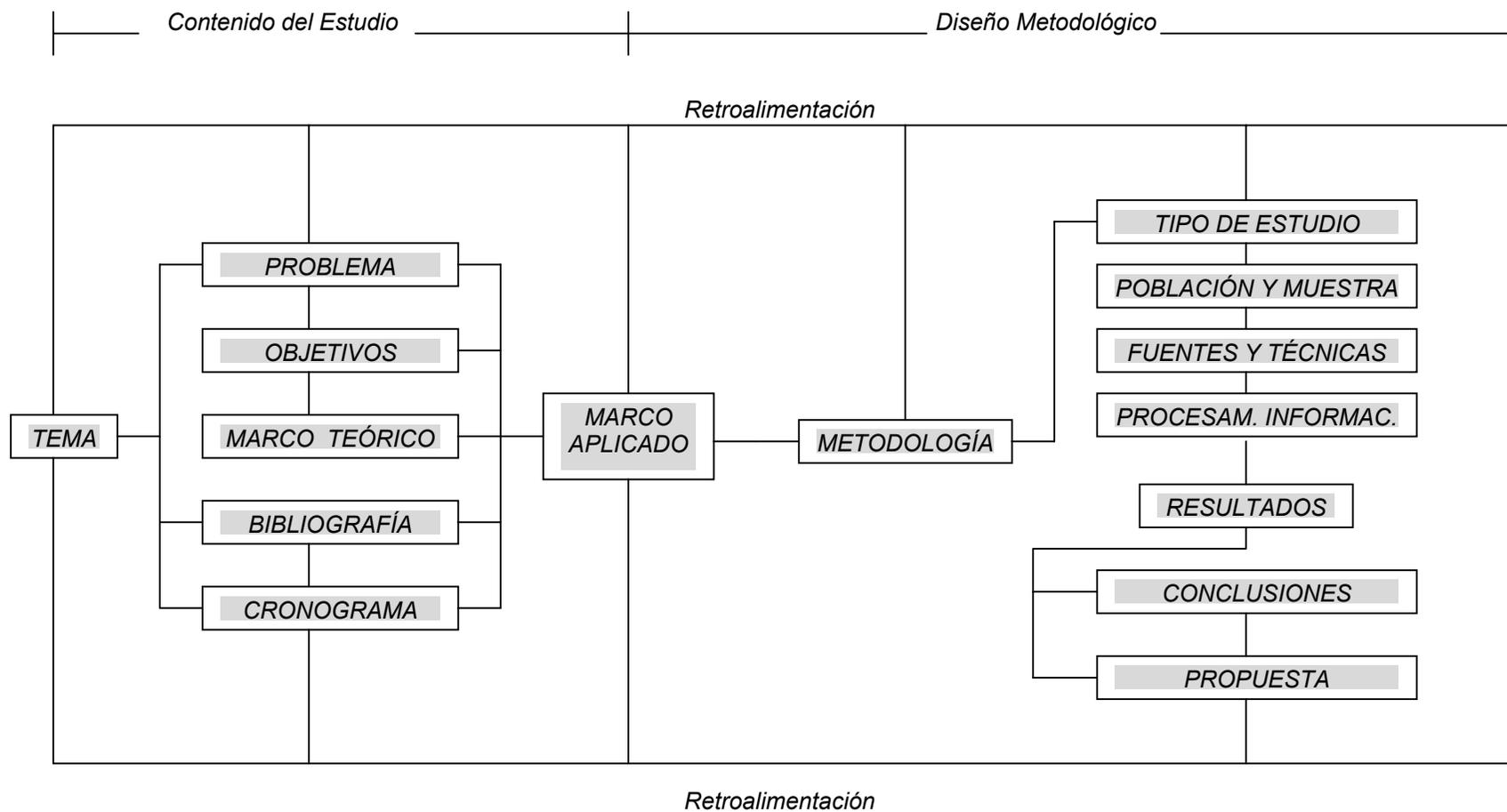


Figura 2. Diseño del proceso de Investigación

3.1.2. Población – Muestra

3.1.2.1. *Población:*

El conjunto de los estudios de postgrado de Venezuela:

3.1.2.2. *Criterios para seleccionar la Muestra:*

Los criterios que se establecieron para la selección de las universidades donde se efectuó esta investigación, se expresan a continuación:

- ✓ Responder a la categoría de universidades públicas.
- ✓ Ubicarse dentro de la provincia venezolana, en regiones académicamente activas en cuanto a oferta y demanda de postgrados.
- ✓ Conformar regiones claramente diferenciadas por su situación geográfica:
 - 1) *Región Central:* Universidad de Carabobo.
 - 2) *Región Los Andes:* Universidad de Los Andes (Mérida y Táchira) y Universidad Nacional Experimental del Táchira.
 - 3) *Región Zuliana:* Universidad del Zulia.

Se consideró la clasificación que realiza por regiones geográficas la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU, 2001), tomando

en cuenta la importancia que estas zonas representan para el país de manera general, y para la región en la cual están ubicadas, por los aspectos geográficos, sociales y económicos.

Elementos que fueron de gran utilidad a la investigación, ya que permitió caracterizar a cada una de las universidades en relación con el propósito del estudio.

3.1.2.3. Muestra estudiada:

El procedimiento de muestreo utilizado para la conformación definitiva de la muestra, es el muestreo por conglomerado. En nuestro caso, considerando los criterios anteriores, y dicho muestreo, la resultante definitiva son las siguientes universidades:

- ✓ Universidad de Carabobo,
- ✓ Universidad de Los Andes (Táchira y Mérida),
- ✓ Universidad Nacional Experimental del Táchira y
- ✓ Universidad del Zulia.

Se seleccionaron como fuente de información, los alumnos regulares activos, cursantes de la cohorte académica de ingreso 1999, de los programas de postgrado en áreas del conocimiento según clasificación establecida por FUNDAYACUCHO (1997), y que se detallan a continuación:

- ✓ Ciencias Básicas
- ✓ Ciencias Sociales y Económicas
- ✓ Ingeniería, Arquitectura y Tecnología
- ✓ Ciencias de la Educación

Se consideró importante para la investigación, escoger estas áreas del conocimiento en vista del número de convocatorias ofertadas por los postgrados que las conforman, así como, al número de participantes inscritos en los mismos.

Los programas de postgrado estudiados fueron los siguientes:

- ✓ Doctorado en Educación
- ✓ Especialización Docencia para la Educación Superior
- ✓ Especialización en Recursos Humanos
- ✓ Maestría en Empresas
- ✓ Maestría Administración del Trabajo y Relaciones Laborales
- ✓ Maestría Calidad y Productividad
- ✓ Maestría en Investigación Educativa
- ✓ Maestría en Lectura y Escritura
- ✓ Maestría en Literatura Venezolana
- ✓ Maestría en Orientación
- ✓ Maestría en Planificación Curricular
- ✓ Maestría en Ingeniería Ambiental
- ✓ Maestría en Ingeniería Industrial
- ✓ Maestría en Ingeniería Mecánica

3.1.2.4. *Tamaño definitivo de la población:*

La población objeto de estudio está conformada por 1.335 estudiantes que ingresan en la primera cohorte de 1999, la cual está compuesta por los siguientes estratos; dentro de cada una de las universidades:

UNIVERSIDAD/ÁREA DE CONOC	UC	ULA	LUZ	UNET	TOTAL
Ciencias Básicas		6			6
Ciencias Sociales y Económicas	136	142	272	70	620
Ingeniería, Arquitectura y Tecnología	35	23	120		178
Ciencias de la Educación	127	180	193	31	531
TOTAL	298	351	585	101	1.335

Tabla 13. Tamaño definitivo de la población.

3.1.2.5. *Criterios para seleccionar la muestra definitiva:*

- ✓ La finalidad de la investigación.
- ✓ Las técnicas de recolección de información.
- ✓ La búsqueda de datos tenía que dirigirse a aquellos grupos de la muestra seleccionada que pudieran aportar la información que se esperaba obtener.
- ✓ Las personas que conformaban el objeto de estudio.

3.1.2.6. Condición de la muestra definitiva:

Estudiantes regulares activos con más de seis meses de estudio en el postgrado, pertenecientes a la cohorte académica de ingreso 1999.

3.1.2.7. Tipo de muestreo:

No probabilístico, intencional y casual.

3.1.2.8. Tamaño de la muestra:

241 estudiantes regulares activos.

➤ *Por área de conocimiento*

- ✓ Ciencias Básicas: 14
- ✓ Ciencias Sociales y Económicas: 91
- ✓ Ingeniería, Arquitectura y Tecnología: 72
- ✓ Ciencias de la Educación: 64

3.1.3. Fuentes y Técnicas de Recolección de Datos:

3.1.3.1. Cuestionario:

Por medio de este instrumento se recogió información de los propios alumnos sobre la opinión que ellos tienen de los programas que cursan:

1. *En el Apartado A:* Se obtuvo información sobre el Programa de Postgrado investigado.
2. *En el Apartado B:* Se recogieron datos objetivos sobre el cursante, esto es, perfil de los alumnos de cada programa de postgrado, a fin de tener datos más precisos sobre aspectos tales como, los referidos a su condición como individuos (edad, sexo, estado civil) y como seres sociales (titulación, experiencia, lugar de trabajo, de residencia, relación entre el programa de postgrado que cursa y su empleo, entre otros), con el propósito de determinar qué nivel de correspondencia y vinculación existe entre la oferta de las universidades y la demanda de los usuarios.
3. *En el apartado C:* Se quiso establecer la validez de las ofertas de educación permanente y continua de las

universidades públicas venezolanas objeto de estudio, en atención a las necesidades a las que responde.

Para el diseño de esta parte del cuestionario, se consultó un instrumento elaborado por Robbins (1987), para el estudio de las necesidades. Si bien, la finalidad de la investigación no es la misma, sirvió para considerar indicadores de evaluación, formas de estructurar las preguntas, entre otras.

Se consideraron además, algunos planteamientos realizados por Morles (1988), a partir de la caracterización que el citado investigador hace sobre los objetivos individuales y sociales de la Educación de postgrado en el mundo, y se siguieron ciertos aspectos de orden general de Delors (1996), recogidos en el Informe de la UNESCO, lo cual sirvió para el diseño del esquema (*Tabla 14. Expectativas sobre la formación continua y permanente*). Lo cual ayudó notablemente en el diseño del instrumento definitivo.

<i>CRITERIOS/ INDICADORES</i>	<i>COMO SER INDIVIDUAL</i>	<i>COMO SER SOCIAL</i>
<i>Educativos:</i> .Especialización .Conocimientos	Autodesarrollo profesional con el fin de desarrollar su propio potencial.	Formación muy especializada en áreas prioritarias a través de la educación avanzada.
<i>Económicos:</i> .Globalización: Interdependencia .Competencias .Productividad	Adquirir competencias para el desempeño profesional en contextos interdependientes que genere beneficios económicos.	Exigencia de calificaciones y competencias profesionales con un nivel elevado de estudios.
<i>Científicos:</i> .Tecnología .Producción de nuevos conocimientos	Cualificación para la investigación en áreas específicas, requeridas para el desarrollo de la profesión.	Desarrollo de la ciencia, la tecnología, la cultura, en contextos globalizados.
<i>Sociales:</i> .Gestión .Movilidad .Participación	Alcanzar mejor status: laboral, poder, reconocimiento.	Satisfacer la demanda laboral y enfrentar el desempleo de los titulados universitarios, la exclusión y el éxodo de competencias profesionales.
<i>Políticos:</i> .Ideológicos .Dependencia .Sindicalización .Grupos de poder	Formación para la consecución o mantenimiento de ideas, creencias o intereses particulares.	Conformar una sociedad abierta al aprendizaje, al logro de una mejor calidad de vida, respondiendo a exigencias de desarrollo económico-social y de orden político.
<i>Laborales:</i> .Cambios laborales .Cultura de empresa .Modelo productivo .Sindicalismo	Actualización de técnicas y conocimientos a fin de adquirir una visión más amplia del trabajo y del propio papel de la organización	Cubrir las demandas laborales de los diferentes medios de producción, locales, nacionales e internacionales.
<i>Más de 40 años:</i> .Cultural .Tiempo libre .Deportivas .Lúdicas .Artísticas.	Autodesarrollo y preparación para nuevas oportunidades y realidades personales.	Formación de una cultura personal que enseñe a vivir mejor, en las etapas que han sido establecidas como socialmente productivas y en la fase posterior a las mismas.

Tabla 14. Expectativas sobre la formación continua o permanente

Para la recolección de la información de este apartado, los ítems se distribuyeron de la manera siguiente:

NECESIDADES/ CRITERIOS	ITEM	PREGUNTAS
Como ser individual / educativas	(1)	Actualización y adquisición de nuevos conocimientos.
	(9)	Formación complementaria para lograr la satisfacción personal.
Como ser social/ educativas	(28)	Formación académica que propicie la competitividad, productividad y elevados niveles de excelencia.
	(15)	Formación que responda a los retos de la mundialización.
Como ser individual/ económicas	(2)	Oportunidad de alcanzar mejoras salariales.
	(13)	Acceso a beneficios económicos.
Como ser social/ económicas	(16)	Aumentar la productividad y competitividad social.
	(24)	Formación para participar en los procesos productivos.
Como ser individual/ científicas	(14)	Formación para la investigación científica.
	(10)	Adquisición de competencias profesionales en su especialidad.
Como ser social/ científicas	(3)	Formación para participar en el desarrollo científico y tecnológico de la nación.
	(19)	Atender necesidades de sectores específicos de la sociedad en investigación e innovación.
Como ser individual/ sociales	(27)	Alcanzar un status social acorde con la titulación obtenida.
	(22)	Interactuar con personas de similar nivel académico y grupos de interés social.
Como ser social/ sociales	(23)	Cualificación de los titulados en competencias profesionales que la sociedad reclama.
	(7)	Actualización profesional permanente.
Como ser individual/ políticas	(25)	Desarrollo intelectual crítico, reflexivo que propicie la autonomía de ideas y creencias.
	(21)	Posibilidad de desarrollar creencias y valores con libertad.
Como ser social/ políticas	(20)	Formación que responda a la demanda de sobreespecialización de la sociedad hoy día.
	(4)	Cualificación que permita mejorar o cambiar la calidad de vida personal y social.
Como ser individual/ laborales	(5)	Oportunidad de ampliar perspectivas profesionales en el lugar de trabajo.
	(17)	Actualizar conocimientos en áreas específicas o en otras nuevas, que garanticen la estabilidad laboral.
Como ser social/ laborales	(11)	Formación para los cambios laborales.
	(8)	Formación que permita equilibrar las relaciones entre los diversos agentes sociales.
Como ser individual/ Más de 40 años	(6)	Formación para enfrentar la jubilación y/o el desempleo.
	(18)	Oportunidad de desarrollo en áreas diferentes a la titulación inicial, como opción para explorar nuevas posibilidades laborales.
Como ser social/ Más de 40 años	(26)	Formación permanente para el desarrollo de la sensibilidad artística, humanística y recreativa.
	(12)	Cualificación profesional para la reinserción laboral.

Tabla 15. Distribución ítems del Cuestionario, Parte C.

Para el análisis e interpretación de este apartado, se realizó el agrupamiento de los ítems de acuerdo a las categorías definidas en la Tabla 15, a fin de facilitar el procesamiento y análisis de la información obtenida:

<i>NECESIDADES DEL INDIVIDUO</i>			
<i>COMO SER INDIVIDUAL</i>		<i>COMO SER SOCIAL</i>	
<i>Educativos:</i>	Ítems 1 y 9	<i>Educativos:</i>	Ítems 15 y 28
<i>Económicos:</i>	Ítems 2 y 13	<i>Económicos:</i>	Ítems 16 y 24
<i>Científicos:</i>	Ítems 10 y 14	<i>Científicos:</i>	Ítems 3 y 19
<i>Sociales:</i>	Ítems 22 y 27	<i>Sociales:</i>	Ítems 7 y 23
<i>Políticos:</i>	Ítems 21 y 25	<i>Políticos:</i>	Ítems 4 y 20
<i>Laborales:</i>	Ítems 5 y 17	<i>Laborales:</i>	Ítems 8 y 11
<i>Más de 40 años:</i>	Ítems 6 y 18	<i>Más de 40 años:</i>	Ítems 12 y 26

Tabla 16. Agrupamiento de ítems para el procesamiento de los datos.

4. *En el apartado D:* Se obtuvo información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el programa de Post-Grado en estudio, aspectos tales como, flexibilidad curricular, actividades y trabajos académicos, enseñanza de la investigación, modalidades de formación, organización de los espacios de enseñanza, medios y recursos, aspectos éstos, referidos al ámbito organizativo institucional y pedagógico, lo que implica tratar de analizar la visión pedagógica desde la perspectiva institucional, docente y práctica que se desarrolla en clase:

ASPECTOS A CONSIDERAR	ITEMS	PREGUNTAS
<i>Flexibilidad curricular</i>	(1)	¿ Las asignaturas que conforman el plan de estudios de este curso puedes escogerlas en atención a tus expectativas de formación?
	(2)	¿El Programa te ofrece la posibilidad de seleccionar contenidos y actividades de acuerdo a tus intereses?
	(3)	¿Encuentras relación y vinculación entre las asignaturas y seminarios que cursas?
	(4)	¿La duración de las asignaturas varía conforme a la importancia de la temática?
<i>Actividades Académicas</i>	(8)	Las actividades académicas de las asignaturas se orientan a través de: Clases magistrales Talleres Seminarios Pasantías Lecturas dirigidas Recopilación bibliográfica Proyectos de investigación Investigaciones Tutorías Conferencias Intercambio de experiencias Trabajo en equipo Nuevas tecnologías Otras (especifique)
<i>Trabajos académicos</i>	(9)	Los trabajos académicos de las asignaturas están referidos a la presentación de: Trabajo individual Trabajo en equipo Exámenes escritos Exposición oral Problematización, experimentación y síntesis Informes de investigación Patentes
<i>Enseñanza de la investigación</i>	(5)	¿En el postgrado recibes formación para desarrollar la competencia investigativa?
	(6)	¿La acción tutorial ha estado presente durante el desarrollo del postgrado?
	(7)	¿Hay conexión entre las líneas de investigación que se desarrollan en postgrado y las asignaturas que cursas?
	(10)	¿Las actividades de investigación están relacionadas con las asignaturas que cursas?
	(11)	¿Encuentras vinculación entre los problemas de investigación desarrollados en el postgrado y las necesidades sociales y de producción?
	(12)	¿Conoces los grupos de investigación del postgrado que realizas?
	(13)	¿El programa te ha ofrecido la posibilidad de incorporarte a alguna línea de investigación?

	(14)	Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de: Publicaciones Ponencias Discusión en clase Discusión con profesores Discusión con el tutor
	(15)	¿El postgrado propicia tu participación en eventos científicos, publicaciones?
<i>Modalidades de formación</i>	(16)	¿Las actividades de las asignaturas del curso que realizas, pueden ubicarse en las siguientes modalidades de formación?: Presencial Bimodal= Presencial + ayudas telemáticas Semipresencial= módulos + ayudas telemáticas Monitorial= Semipresencial + ayudas telemáticas A distancia (Campus Virtual)
<i>Organización de los espacios de enseñanza</i>	(17)	La organización de los espacios y disposición de materiales y equipos de enseñanza-aprendizaje del postgrado que realizas, responde a tus expectativas en cuanto a: Aulas especiales para post-grado Cubículos compartidos para los cursantes de postgrado Aulas de Informática exclusivas para los cursantes de postgrado Sala de estudio para los estudiantes de postgrado Bibliografía actualizada Servicios técnicos (impresión, reproducción) Equipos telemáticos
<i>Medios y recursos</i>	(18)	¿Tienes facilidad de acceso a los recursos audiovisuales y telemáticos para tus actividades académicas y de investig.?

Tabla 17. Distribución de los ítems del Cuestionario, Parte D.

5. *En el apartado E:* Se trató de determinar la respuesta de la universidad a las necesidades educativas de los estudiantes. El grado de satisfacción frente a lo que ha sido la oferta formativa. Para la recolección de la información de este apartado, los ítems se distribuyeron de la manera siguiente:

ASPECTOS A CONSIDERAR	ITEMS	PREGUNTAS
<i>Orientación del postgrado</i>	(1)	En el postgrado se emplean sistemas de información que permiten introducir el principio de interactividad.
	(5)	La orientación del postgrado es prioritariamente de carácter instruccional.
	(6)	La fundamentación del postgrado es axiológica.
	(11)	Este postgrado responde a un perfil: Tecnocientificista Elitista Humanista
<i>Respuesta del postgrado a las demandas de formación</i>	(2)	La formación que recibes responde a las demandas empresariales.
	(3)	La universidad trata de responder a través de las ofertas de postgrado a las nuevas demandas personales y sociales.
	(4)	Las propuestas curriculares del postgrado ofrecen renovación en los conocimientos.
	(7)	El título que te ofrece tiene que ver más con el desarrollo de tu prestigio personal.
	(8)	Lo que estás aprendiendo en el postgrado mejora tu desempeño laboral.
	(9)	Con este tipo de formación la universidad brinda a los profesionales universitarios la oportunidad de cualificarlos para el desarrollo de la investigación e innovación.
	(12)	La universidad dirige la producción de conocimientos en el nivel de postgrado a fin de contribuir con el desarrollo del país.
<i>Gestión de la investigación</i>	(10)	El proceso de investigación se desarrolla y relaciona armónicamente: Con la estructura curricular Con las estrategias de enseñanza Con los profesores y con los estudiantes
	(13)	Las asesorías metodológicas que recibes en este postgrado representan para ti un costo económico.
	(14)	La actividad tutorial que recibe el estudiante de este postgrado debe financiarla.
<i>Medios y recursos</i>	(18)	¿Tienes facilidad de acceso a los recursos audiovisuales y telemáticos para tus actividades académicas y de investig.?

Tabla 18. Distribución de los ítems del Cuestionario, Parte E.

6. *En el apartado F:* Se obtuvo información sobre la percepción que tienen los estudiantes del papel de los agentes sociales que pudieran intervenir en el proceso de formación permanente en las universidades públicas. Si los

participantes están sido formados para lo que quieren los empresarios. Si han tenido receptividad de los gremios profesionales. ¿Qué posibilidad tiene el Estado venezolano en la continuidad de su formación permanente, así como de la empresa privada. Si el Estado garantiza sus derechos al igual que los gremios y empresas.

ASPECTOS A CONSIDERAR	ITEMS	PREGUNTAS
<i>Agentes sociales que intervienen en el postgrado</i>	(1)	El postgrado se desarrolla a través del vínculo universidad-agentes sociales.
	(5)	Los sindicatos de profesionales están interesados en atender las necesidades de formación de postgrado de los profesionales universitarios.
	(7)	Existe una relación empresa-sindicato-universidad para atender las demandas educativas de postgrado en el país.
	(9)	El Estado venezolano ofrece a las universidades la posibilidad de seleccionar y postular estudiantes de postgrado para optar a estas becas.
<i>Relación del empresariado con el postgrado</i>	(2)	El empresariado ofrece becas de formación de postgrado atendiendo los nuevos modelos de organización del trabajo y demanda laboral.
	(3)	El empresariado demanda formación en áreas: Rentables para el empresariado Que contemple el desarrollo tecnológico Que impulse la ciencia Culturales y humanísticas
<i>Relación de los sindicatos con el postgrado</i>	(4)	Los sindicatos de profesionales están interesados en atender las necesidades de formación de los profesionales universitarios.
	(6)	Los sindicatos ofrecen información a los profesionales universitarios sobre las demandas laborales que pudiera permitirles tomar decisiones sobre los estudios de postgrado a cursar.

<i>Relación del Estado con el postgrado</i>	(8)	El Estado venezolano dentro de sus políticas de educación de postgrado, ofrece un número determinado de becas atendiendo ámbitos de interés, establecidos por: Lineamientos del Fondo Monetario Internacional Políticas de la UNESCO en materia educativa Respuesta a necesidades sociales detectadas Desarrollo científico del país Desarrollo humanístico del país Desarrollo tecnológico del país Apoyo a líneas de investigación de interés nacional
	(10)	El Estado convoca a becas de postgrado sólo a determinadas áreas de conocimiento, excluyendo a otras de similar interés académico y social.

Tabla 19. Distribución de los ítems del Cuestionario, Parte F.

3.1.3.2. **Entrevistas no estructuradas:**

Esta técnica de recogida de información se utilizó con los Coordinadores de los programas de Postgrado de la UC, ULA, LUZ y UNET; expertos en el nivel de postgrado, así como con los empresarios y representantes sindicales, con el fin de obtener información relativa a los objetivos de la investigación.

Se utilizó el grabador e internet para apoyar la aplicación de esta técnica. Ver pauta de entrevista no estructurada (Anexo 1).

3.1.3.3. **Fichas, registros:**

Toda la información obtenida de las diferentes fuentes de información, se procesó y asentó en fichas y otros medios a fin de garantizar un orden para el registro, seguimiento y categorización de los datos durante el desarrollo de la investigación.

<i>OBJETIVOS</i>	<i>INSTRUMENTOS</i>	<i>FUENTE INFORMACIÓN</i>
1. Caracterizar grupos de participantes de acuerdo a sus demandas profesionales	Encuesta	Estudiantes de Postgrado
2. Comparar las prioridades profesionales con las ofertas de las universidades	Encuesta Entrevista Documentos	Estudiantes de Postgrado. Coordinadores de Postgrado, expertos, empresarios, sindicalistas. Programa de Postgrado, generales sobre el tema.
3. Determinar el grado de viabilidad que ha tenido en los participantes la estructura y organización de los postgrados estudiados	Encuesta Entrevista Documentos	Estudiantes de Postgrado. Coordinadores de Postgrado. Programa de Postgrado.
4. Establecer el grado de satisfacción de los estudiantes frente a lo que ha sido la oferta formativa de los postgrados	Encuesta Entrevista	Estudiantes de postgrado. Coordinadores de Postgrado, Expertos, Empresarios, Sindicalistas.
5. Establecer los agentes sociales que apoyan en sus políticas laborales, la formación en servicio, conduciendo a una mejor estabilidad laboral y una mejora de la productividad en el puesto de trabajo	Encuesta Entrevista Documentos	Estudiantes de Postgrado. Coordinadores de Postgrado, Expertos, Empresarios, Sindicalistas. Programa de Postgrado.
6. Determinar la pertinencia social e individual de cada una de las ofertas de postgrado en función de las necesidades detectadas	Encuesta Entrevista	Estudiantes de Postgrado. Coordinadores de Postgrado, expertos, empresarios, sindicalistas.

Tabla 20. Operacionalización de los objetivos del estudio.

3.1.4. Procesamiento de la información

3.1.4.1. *Confiabilidad*

El procedimiento utilizado para calcular la confiabilidad del instrumento fue a través de la determinación de la consistencia interna, la cual permite determinar si los ítems de la prueba están correlacionados entre sí.

El método específico utilizado fue el Alpha de Cronbach, por tratarse de instrumentos que utilizan escalas que miden actitudes.

Para la interpretación del Coeficiente de Confiabilidad, se puede considerar la siguiente Escala:

<i>RANGOS</i>	<i>MAGNITUD</i>
0.81 a 1.00	Muy Alta
0.61 a 0.80	Alta
0.41 a 0.60	Moderada
0.21 a 0.40	Baja
0.01 a 0.20	Muy Baja

Tabla 21. Escala de Coeficiente de Confiabilidad.

Más adelante Bolívar(1992:55) señala, *“por lo general el Coeficiente de Confiabilidad se considera aceptable cuando está por lo menos en el límite superior (0.80) de la categoría Alta”*.

Para determinar la confiabilidad del instrumento aplicado a los estudiantes se efectuó una prueba piloto al 10% de los sujetos que conforman la muestra, aproximadamente 136 estudiantes inscritos en el período diciembre/1999 a enero/2000.

Esta prueba piloto permitió corregir algunos ítems referidos a los datos del programa de postgrado y datos personales del estudiante que facilitarían el procesamiento de la información. Así como, ítems relativos a los otros apartados que fueron aportados por los estudiantes en conversaciones sostenidas durante la aplicación de esta prueba. Se

anexa el primer instrumento de evaluación elaborado (Anexo 2), así como el instrumento reformulado (Anexo 3).

Se utilizó el software estadístico SPSS v.10.06 en español, para determinar el coeficiente de confiabilidad, arrojando un resultado de 0,95. Este resultado según la Escala indica un grado de confiabilidad muy alta.

```

***** Method 1 (space saver) will be used for this
analysis *****

  R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E
(A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases =      24,0                N of Items =126

Alpha =      ,9512

```

3.1.4.2. Validación:

Con la finalidad de ser validado, el instrumento se sometió a la consideración de 12 jueces, en las Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades Autónoma de Barcelona (Barcelona), Rovira i Virgili (Tarragona), en España. De igual manera se sometió a la técnica de jueces en la Universidad de Los Andes, Estados Táchira y Mérida y Universidad Nacional Experimental del Táchira, Estado Táchira, en Venezuela, para que a través de los resultados pudieran

aprovecharse las sugerencias o ideas propias del contexto en estudio, lo que sirvió para ir mejorando cada vez más el instrumento aplicado.

Estableciéndose la validación de contenido del instrumento de acuerdo a los siguientes criterios: *univocidad*, referido al aspecto formal y de expresión del ítem; *pertinencia*, establece la valía del ítem para el objeto de la evaluación y, la *importancia*, tiene en cuenta el peso y relevancia del ítem, respecto al objeto de evaluación.

3.1.4.3. Triangulación

Este proceso consistió en la combinación de aspectos metodológicos cualitativos y cuantitativos, para la recogida de la información. Se complementaron fuentes y técnicas de recogida de datos, adecuadas para el desarrollo de los objetivos planteados.

Fuentes de Información: Coordinadores de Postgrado, Estudiantes de Postgrado, Agentes Sociales (Fedecámaras, CTV, expertos).

Técnicas: Entrevistas, Observación, Documentos, Cuestionarios.



Figura 4. Proceso de triangulación.

3.2. RESULTADOS

En este apartado se realiza una descripción general sobre los programas de postgrado estudiados, se caracteriza la muestra, se conocen sus expectativas de formación. También se hace una descripción de los aspectos curriculares de los programas de Postgrado, tomando en cuenta su flexibilidad curricular, forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje, modalidades de formación, organización de los espacios de enseñanza, medios y recursos.

Lo que a su vez permite hacer algunas inferencias o aproximaciones de la misión pedagógica desde la perspectiva institucional, obtenida de las respuestas que ofrecen los informantes.

Los participantes de los diferentes programas realizan una valoración del Postgrado, dimensionando el impacto-resultados de su oferta académica.

Y como último aspecto, se aborda la relación entre la universidad y los diversos agentes sociales.

3.2.1. Generalidades de los programas de Postgrado y características personales de la muestra en estudio

En esta parte, se analizaron e interpretaron los resultados de la información suministrada por los estudiantes de postgrado a través del instrumento aplicado:

Al realizar el análisis de este estudio se obtuvieron los siguientes resultados de las cuatro universidades estudiadas, el 32% de la muestra pertenecen a la Universidad de Carabobo; el 28% a la Universidad de Los Andes; el 26% a La Universidad del Zulia, y, el 14% a la Universidad Nacional Experimental del Táchira.

Las Facultades involucradas fueron: Ciencias Económicas y Sociales con un 38% de estudiantes; Humanidades y Educación un 27%; Ingeniería un 25%; Arquitectura un 4%; Ciencias un 4% y, Ciencias Ambientales y Forestales un 2%.

3.2.1.1. Distribución de la muestra por universidad y área de conocimiento

A través de la Figura 5, se determina el comportamiento de la distribución porcentual de la muestra entre las universidades y las áreas de conocimiento, y de la extracción de los datos suministrados por los informantes se establece la ubicación respectiva:

- Área de Ciencias Sociales y Económicas: En L.U.Z. 12%; en la U.C 11%.; en la U.L.A. 4%; y en la U.N.E.T 14%.
- Área de Ingeniería, Arquitectura y Tecnologías: En la U.C. un 8%; en la U.L.A un 6%; en L.U.Z. un 9% y, en la U.N.E.T.
- Área de Ciencias de la Educación: La U.C. tiene un 10%; la U.L.A. un 11%; L.U.Z. un 6% y, la U.N.E.T. no oferta en esta área.
- Área de Ciencias Básicas: En la Universidad de Los Andes, 6%; las otras universidades estudiadas no tienen cursantes en esta área.

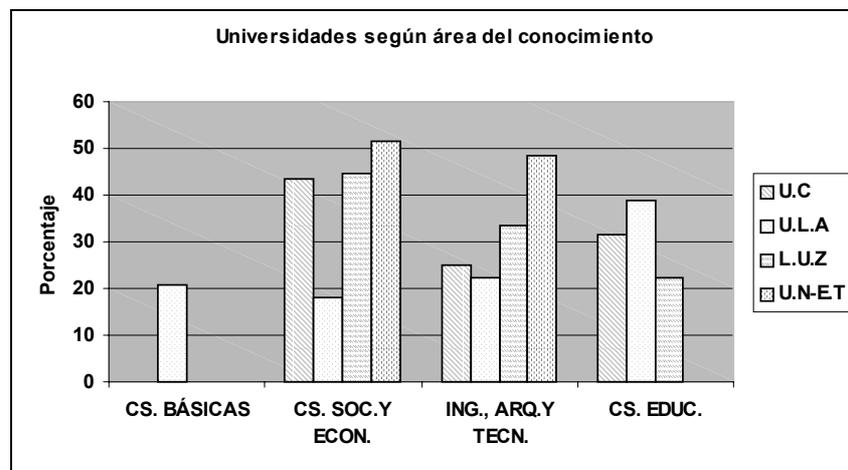


Figura 5. Distribución de la muestra por Universidad y área de conocimiento

Estos indicadores de información reflejan las preferencias que por áreas de conocimiento, los estudiantes manifiestan desde el pregrado (OCEI, 2000) y que se mantienen en el postgrado (Salcedo, 1997). Intereses y expectativas de formación que ubica en un porcentaje muy

importante a los sectores de las Ciencias Económicas y Sociales, a Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, a las Ciencias de la Educación, que representan un 90% de los datos obtenidos de la muestra seleccionada y se relacionan con la información expresada en la distribución por áreas de conocimiento, realizada por Salcedo (1997), donde estas tres áreas del conocimiento alcanzan el 63% de la matrícula nacional de postgrado.

Resulta preocupante tanto la oferta como la demanda en el área de Ciencias Básicas en el nivel de Postgrado, dada su importancia para el desarrollo del país.

3.2.1.2. Distribución de la muestra por Universidad y Facultad

Las Facultades de Ciencias Económicas 38%; Humanidades y Educación 27% e Ingeniería 25%, representan los mayores porcentajes de la muestra. Porcentajes que se ajustan a las convocatorias que las universidades hacen de postgrado y que se relacionan además, con la demanda en el pregrado (OPSU, 2001) de las carreras que forman parte de estas Facultades.

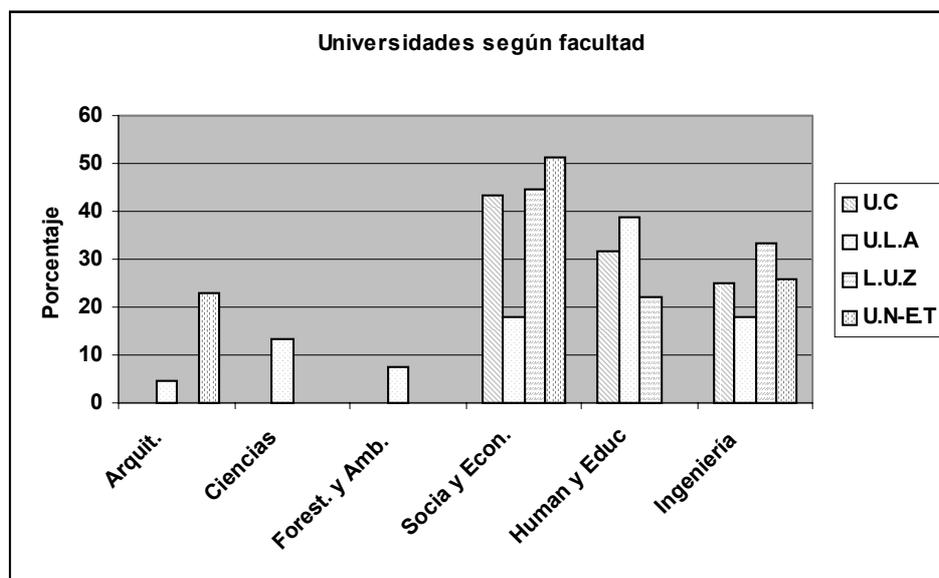


Figura 6. Distribución de la muestra por Universidad y Facultad.

3.2.1.3. *Distribución de la muestra por área de conocimiento según sexo y según edad*

A través de los indicadores de información, se encontró que del 38% de los estudiantes ubicados en el área de Ciencias Sociales y Económicas y que representan el mayor porcentaje del total de la muestra estudiada, existe una mayor presencia de mujeres 21% con respecto al 17% de hombres, lo cual representa una diferencia del 4%.

En cuanto a Ingeniería, Arquitectura y Tecnología del 30% total de la muestra, un 20% lo representan los hombres, mientras que un 10% corresponde a las mujeres. En Ciencias Básicas 27% y, en Ciencias de la Educación, 30%; lo cual no representa ninguna diferencia relevante entre los hombres y las mujeres.

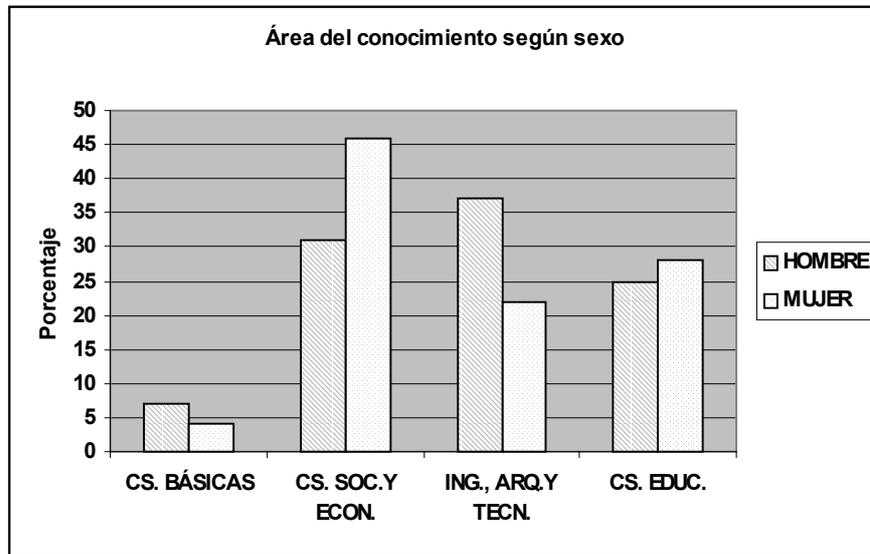


Figura 7. Distribución de la muestra por área de conocimiento y sexo.

Se considera conveniente resaltar, que las diferencias no son tan grandes, y que el comportamiento es bastante común.

Con relación a la edad, la distribución porcentual de los estudiantes se agrupó de la siguiente manera, los comprendidos entre las edades de 25 a 35 años, su porcentaje mayor que va entre el 26% y 28% aproximadamente en las áreas de Ciencias Sociales y Económicas; e Ingeniería, Arquitectura y Tecnología. Los ubicados en edades comprendidas entre los 36 a 45 años, mayormente están representados en Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación. Igual sucede en las edades comprendidas entre los 46 y los 60 años.

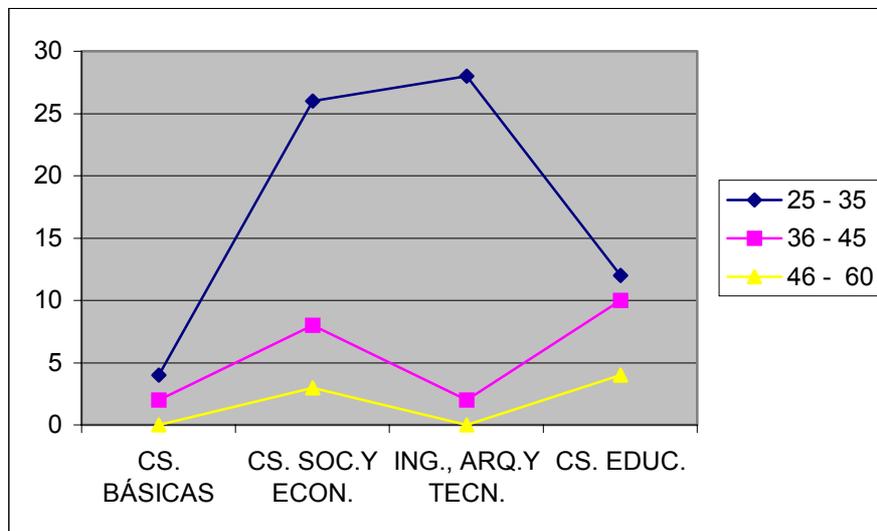


Figura 8. Distribución de la muestra por área de conocimiento y edad.

El mayor porcentaje de estudiantes de postgrado está ubicado en edades comprendidas entre los 25 a 35 años. Se observa una tendencia que a mayor edad, menor porcentaje de estudiantes de postgrado, aun cuando estén activos laboralmente.

Reflejándose entonces, la formación de nuevas promociones de profesionales de postgrado que vendrán a conformar las generaciones de relevo de las instituciones públicas y privadas del país. Así como una baja escolarización y falta de prosecución de nuevas formaciones en postgrado de las personas mayores.

3.2.1.4. Dedicación al Postgrado según área de conocimiento y sexo

Las Figuras 9 y 10, expresan la dedicación al post grado según área de conocimiento y sexo, respectivamente. Se aprecia un alto porcentaje, 66% de estudiantes cuyo tiempo de dedicación al postgrado es parcial; a medio tiempo 23% y a dedicación exclusiva un 11%. Al establecerse la dedicación al postgrado según área de conocimiento, los estadísticos de información reflejan que en Ciencias Básicas la tendencia es la Dedicación Exclusiva al postgrado; mientras que en Ciencias Sociales y Económicas, la dedicación por lo general es Parcial y a Medio Tiempo; en Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, los resultados expresan Dedicación Parcial y Exclusiva al postgrado; por su parte, en Ciencias de la Educación, los resultados indican que los estudiantes de postgrado tienen una Dedicación a Medio Tiempo.

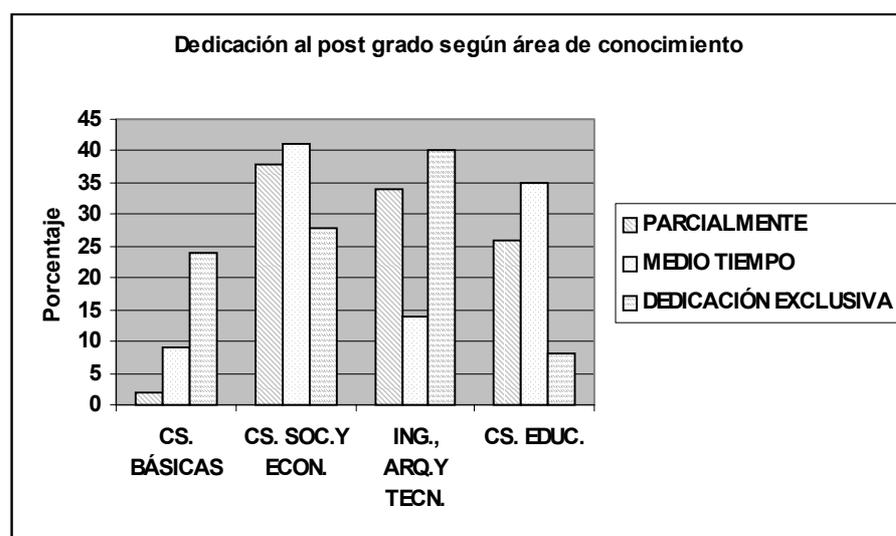


Figura 9. Dedicación al postgrado según área de conocimiento.

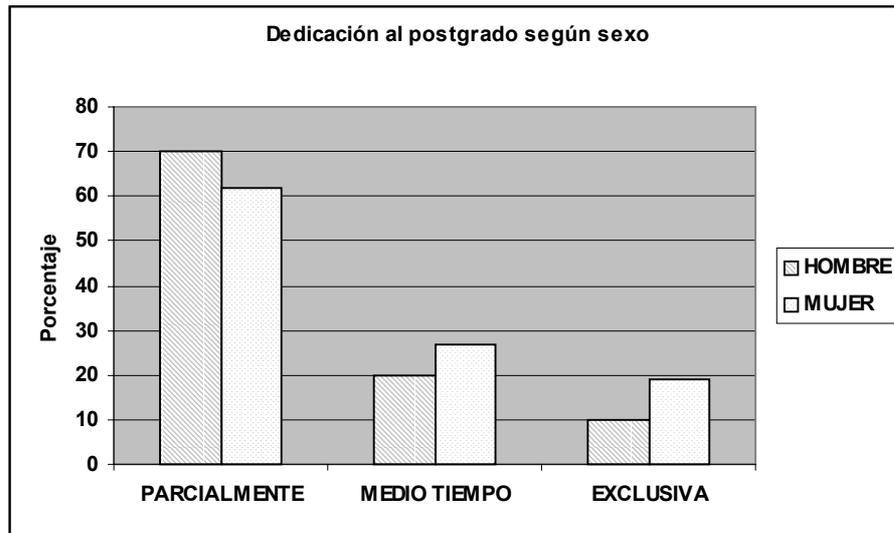


Figura 10. Dedicación al postgrado según sexo.

Se infiere que esto se debe en parte, porque el 88% de los encuestados trabaja, y sólo un 15% de la muestra recibe beca.

Sin embargo, la condición de becarios no se relaciona directamente con una dedicación exclusiva al postgrado, ya que en el caso de los profesores universitarios becados por la universidad o en convenio con Fundayacucho o Conicit, adquieren la condición de becarios activos, con lo cual deben asumir una importante carga docente más la referida a sus estudios de postgrado. Podría considerarse que la dedicación al postgrado la establece como requisito cada programa. Siendo en el área de Ciencias Básicas donde se exige a los cursantes la dedicación exclusiva al programa para llevar adelante las investigaciones desde el inicio del postgrado.

3.2.1.5. Distribución de los estudiantes por área de conocimiento según sector empleador y años de experiencia profesional

La mayor concentración de estudiantes que trabajan se encuentra en el área de Ciencias de la Educación. Esto se debe fundamentalmente, por la necesidad de alcanzar certificaciones que les permitirá obtener mejoras salariales establecidas en las cláusulas contractuales del Ministerio de Educación para todos los educadores ubicados en los diferentes niveles del sistema educativo venezolano.

El mayor porcentaje de estudiantes desempleados se encuentra en Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, 7%; seguido por Ciencias Sociales y Económicas, 5% y, finalmente, Ciencias Básicas, con un 1%.

No se observan diferencias en los porcentajes que se obtuvieron de la muestra que trabaja en el sector público 46%, con relación a la muestra que trabaja en el sector privado 42%.

Es relevante señalar que las áreas de conocimiento Ciencias Sociales y Económicas 18%, así como, Ingeniería, Arquitectura y Tecnología 16%, registran mayor número de estudiantes empleados en el sector privado. Mientras que los estudiantes del área de Ciencias de la Educación que trabajan y representan el 20%, se encuentran mayoritariamente ubicados en el sector público.

Con estos resultados se puede inferir que existe una relación entre el sector empleador y el título de pregrado. Las empresas privadas demandan profesionales en áreas que tienen que ver con la producción y los servicios, lo cual les genera productividad y rentabilidad. Mientras que en las Ciencias de la Educación, el mayor porcentaje se concentra en el sector público, lo cual da respuesta a la fuerte demanda de estudios en el nivel de Maestría para esta área de conocimiento.

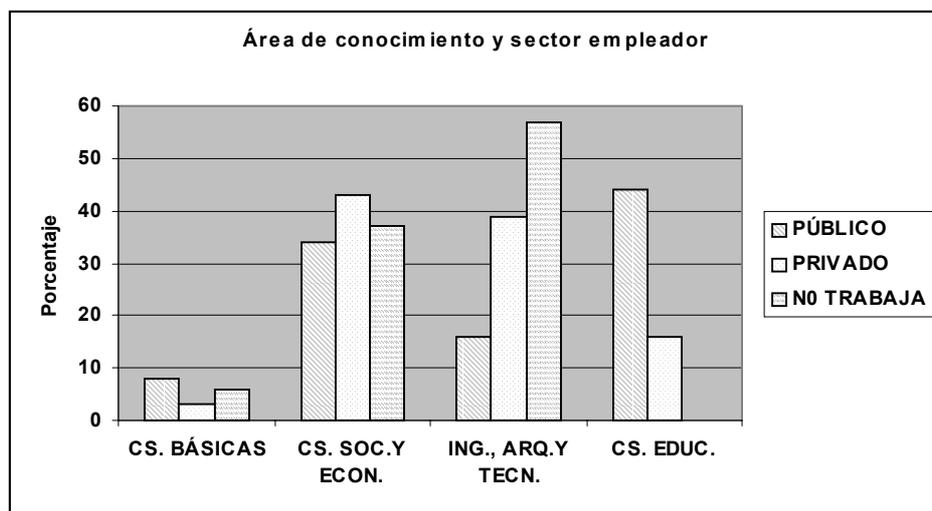


Figura 11. Muestra según área de conocimiento y sector empleador.

Con respecto a la experiencia que poseen en el desempeño de sus funciones profesionales, la información suministrada por el total de los encuestados permite apreciar que un 37% de los estudiantes, tiene una experiencia laboral entre 1 a 5 años, siendo éste el mayor rango obtenido de la muestra. Sin embargo, son los estudiantes del área de las Ciencias Sociales y Económicas con un 14% y Ciencias de la

Educación con un 13%, quienes con mayor porcentaje están ubicados en este rango. Áreas éstas que no expresan tasas de desempleo en los estudiantes encuestados.

Lo que permite inferir que el porcentaje de estudiantes jóvenes y considerados como generación de relevo en las diferentes áreas de conocimiento, buscan formación de postgrado .

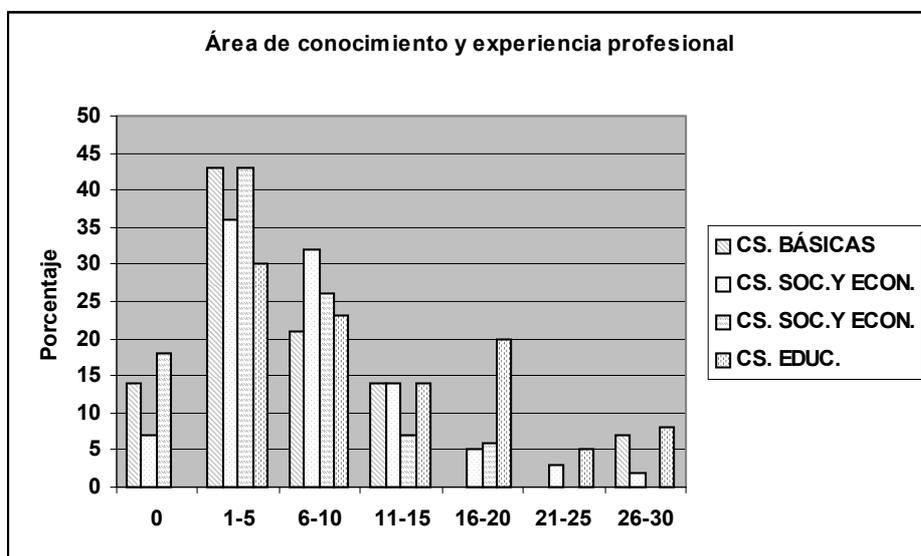


Figura 12. Muestra por área de conocimiento y experiencia profesional.

3.2.1.6. *Distribución de la muestra por área de conocimiento y nivel académico*

Los indicadores de información señalan un alto porcentaje de estudiantes que cursan Maestrías 69%; mientras que Especialización 19%, y, Doctorado 12%, nivel que representa los valores más bajos de

la muestra. A través de la Figura 13, se expresa la incidencia por área de conocimiento.

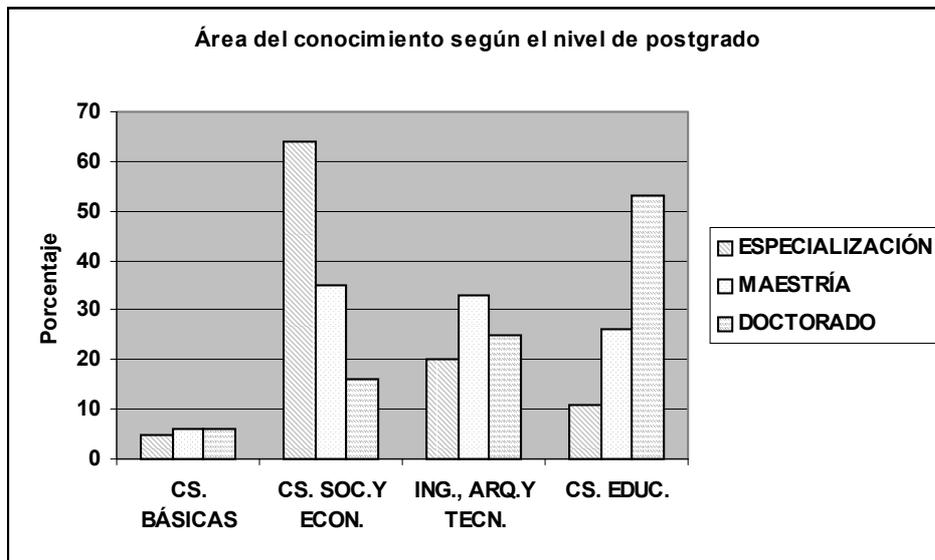


Figura 13. Muestra por nivel académico y área de conocimiento.

En el área de las Ciencias de la Educación, la demanda de formación de postgrado en el nivel de Maestría, podría estar influenciada por una parte, por la oferta patronal del Estado, que garantiza ascenso de manera porcentual con respecto al sueldo que devengue cualquier docente a través de los contratos colectivos, cuando estos profesionales obtengan certificaciones en el nivel de postgrado, específicamente en los niveles de Maestría y Doctorado. Y en el caso de las Ciencias Sociales y Económicas, las demandas empresariales sobre calificación y certificación de los profesionales, convierte cada día más competitivas las ofertas de empleo y permanencia en los puestos de trabajo de estos profesionales, por tal

motivo, el nivel de Maestría es quizá el más demandado por los profesionales de esta área.

Los profesionales pertenecientes a otras áreas de conocimiento, parecieran preferir certificaciones como las Maestrías, pues estas tienen que ver mucho más con las oportunidades de mejoras salariales y permanencia en el empleo. También influye el hecho, que la mayor oferta de las universidades se centra en el nivel de maestría y es muy poca la oferta en doctorados y especializaciones de manera general (Salcedo, 1997). Por cuanto en el nivel de Especialización, la mayor demanda y oferta de formación en Venezuela se encuentra ubicada en el área de Ciencias de la Salud, área que no fue considerada para ser estudiada en esta investigación, pero que tiende a incrementar los porcentajes con respecto al resto de niveles.

3.2.2. Expectativas de formación

En esta parte se aborda el análisis e interpretación de la información suministrada por los estudiantes de postgrado, a través de 28 items, en relación a las expectativas de formación que tienen con base a las necesidades sentidas que como persona-individuo y persona-sociedad aspiran sean satisfechas a través de los estudios de postgrado.

Según Robins (1987), las necesidades que crean expectativas en las personas, son aquellas que aún no han sido satisfechas. En la medida que se satisfacen las motivaciones e intereses, se van cubriendo las necesidades, creándose entonces, otras nuevas. Planteamiento éste que se apoya en la pirámide de necesidades de Abraham Maslow, según la cual, las necesidades de las personas están jerarquizadas y escalonadas de tal manera que cuando son satisfechas las necesidades de un orden, es cuando se inician las necesidades del orden superior.

Las necesidades en gran medida, se expresan a través de mecanismos sociales que buscan inducir hacia cierto comportamiento, generando nuevas expectativas para un colectivo que busca progreso material. Es entonces, cuando la sociedad a través de múltiples estrategias, incide para que las personas sientan necesidades que

operativamente pueden ser satisfechas por diversos entes que ofrecen cómo satisfacerlas y a la vez, éstos encuentran quién tiene necesidad de que sean cubiertas esas necesidades.

Si partimos entonces de la premisa que las fuerzas productivas públicas y privadas, están dedicadas a la satisfacción de necesidades sociales de grandes segmentos de la población, la educación de postgrado, debe ser entonces, un puente entre los profesionales universitarios y la inserción laboral que demanda la sociedad. Pero a la vez, el postgrado debe estar atento a las necesidades del mundo empresarial y de las instituciones públicas y privadas, sin dejar de lado, las del individuo en particular.

Por tal motivo, desde el postgrado debe considerarse qué necesitan las empresas y cuáles son las debilidades de los profesionales que recién se gradúan, y básicamente, qué es lo que éstos desean cubrir a través de esa formación, ya sea alcanzar mayor profesionalización para el desempeño laboral o formación para la investigación, como respuesta a la demanda de educación de calidad para el desarrollo de la sociedad.

El estudio indagó sobre las expectativas de formación de los titulados universitarios, perspectiva desde la que se analizaron e interpretaron los resultados de este apartado.

3.2.2.1. Expectativas de formación de los titulados universitarios como seres individuales y sociales

NECESIDADES DEL INDIVIDUO	
COMO SER INDIVIDUAL	COMO SER SOCIAL
<p>➤ <i>Educativas:</i> El 91% de los encuestados expresa la necesidad de formación de postgrado, para lograr la satisfacción personal.</p>	<p>➤ <i>Educativas:</i> El 82% señala la necesidad de formación avanzada en áreas prioritarias que responda a los retos de la mundialización.</p>
<p>➤ <i>Económicas:</i> El 68% expresa necesidades de formación permanente para obtener mejoras salariales.</p>	<p>➤ <i>Económicas:</i> El 76% establece su necesidad de ser participe del desarrollo económico-social del país en espacios fuertemente competitivos.</p>
<p>➤ <i>Científicas:</i> El 78% considera a la educación de postgrado, como forma de calificarse profesionalmente.</p>	<p>➤ <i>Científicas:</i> El 74% opina que con esta formación se contribuye al desarrollo científico y tecnológico del país.</p>
<p>➤ <i>Sociales:</i> El 61% señala que con la formación de postgrado, se alcanza mayor estatus, poder, reconocimiento.</p>	<p>➤ <i>Sociales:</i> Un 80% opina la necesidad de formación a fin de responder a demandas laborales.</p>
<p>➤ <i>Políticas:</i> El 73% cree en la necesidad de formación para alcanzar liderazgo, poder, mantener ideas y creencias.</p>	<p>➤ <i>Políticas:</i> El 71% considera necesario formarse para responder a las necesidades de equidad, justicia y mejora de la calidad de vida.</p>
<p>➤ <i>Laborales:</i> El 79% revela la necesidad de formación que califique para desarrollar con amplitud competencias laborales.</p>	<p>➤ <i>Laborales:</i> El 67% revela la necesidad de formación a fin de hacer frente a los cambios sociales y a la nueva organización del trabajo.</p>
<p>➤ <i>Más de 40 años:</i> El 55% establece la necesidad de formación para enfrentar los cambios personales propios de la edad.</p>	<p>➤ <i>Más de 40 años:</i> El 56% considera la necesidad de formación, en un contexto que permita vivir mejor, de forma activa, sin excluir a determinadas etapas de la vida para el desempeño laboral.</p>

Tabla 22. Expectativas de Formación de la muestra estudiada.

Los resultados obtenidos ofrecen una visión de un sector importante dentro del proceso productivo del país, como es el de los titulados universitarios que reciben formación de postgrado.

Señalan los datos aportados por los estudiantes, que el mayor porcentaje de expectativas de formación se concentra en el plano educativo:

Necesidades educativas como ser individual, 91%, la lectura que se hace de estos datos, ofrece la percepción que tienen los cursantes sobre la necesidad de satisfacer la formación de postgrado, para desarrollarse como ser individual. Seguramente con la idea de participar activa y significativamente en la toma de decisiones de la sociedad. Modo de participación que consideran se logra a través de la formación continua, enmarcada en un nuevo y cambiante orden mundial donde convergen intereses de distinto tipo y que exige por tanto, responder a intereses universales, en contextos locales que satisfagan las necesidades humanas con calidad.

Es posible que la necesidad del individuo como ser individual al formarse a nivel de postgrado, busque en sociedades como la venezolana, con un bajo nivel de desarrollo económico, certificarse para su inserción laboral a fin de alcanzar bienestar, igualdad de oportunidades, desarrollo personal.

Necesidades educativas del individuo como ser social, 82%. Necesidades que una vez satisfechas le servirán como individuo integrante de esa sociedad, desempeñarse en áreas prioritarias y espacios fuertemente competitivos. Se entiende pues, que como ciudadano tiene una relación con la sociedad, expresada en los deberes y derechos que debe asumir responsablemente desde el nivel de actuación en el que se encuentre.

Por tal motivo, el individuo como ser social busca cubrir este compromiso a través de la educación; necesita ser partícipe del desarrollo económico-social del país, para garantizarse una vida digna. La educación es vista entonces, desde estas latitudes, como el medio que facilita el bienestar social, una vez abonadas las exigencias educativas necesarias para insertarse en el proceso productivo.

Según lo refiere la Tabla 22, las *necesidades económicas, científicas, sociales, políticas y laborales* de los estudiantes como seres individuales y sociales, ocupan dentro de sus expectativas de formación valoraciones importantes, pero secundarias en relación a las necesidades educativas. Es posible que esta opinión se deba, según sus valores y creencias, a que en buena medida éstas son cubiertas una vez obtengan sus calificaciones y certificaciones y logren insertarse en el mundo laboral; así como, las diversas oportunidades

que el medio ofrece al integrarse y relacionarse en cualquiera de los ámbitos mencionados.

La especialización de los profesionales en cualquier nivel del postgrado, es vista entonces, como el ideal de los individuos que buscan formar parte del selecto grupo de trabajadores asociados al saber como medio para ganarse la vida, alcanzar estatus social, poder, reconocimiento, obtener mejores ingresos, para su provecho como persona y miembro activo de la emergente sociedad del saber, que reclama sus competencias.

Sin embargo, es importante que el postgrado entienda que no sólo debe aportar al demandante esas competencias, sino además, la capacidad de utilizarlas éticamente en escenarios altamente competitivos, a fin de no excluir socialmente a quienes no hayan podido acceder a esos conocimientos.

En relación a las *necesidades de formación de las personas mayores de 40 años*, como seres individuales y sociales, la opinión de los cursantes se vincula con la idea que se tiene en Venezuela de las etapas productivas y de inserción laboral del ser humano. Algo más de la mitad de los encuestados establece pocas expectativas de formación en el nivel de postgrado, para satisfacer la previsible necesidad de enfrentar los cambios propios de la edad; en contextos que permitan vivir mejor, activamente, sin quedar excluidos del desempeño laboral

por transitar determinada etapa de la vida. Aquí queda de manifiesto, que la sociedad venezolana no brinda igualdad de oportunidades a este sector de la población, que pese a su preparación, está convencida que no tiene cabida después de cierta edad, de la jubilación, del paro, entre otras.

Medianamente puede separarse de esta idea, el sector representado por los profesores universitarios, quienes tienen otras opciones de reinserción después de la jubilación dentro de la misma universidad y, de los profesores de educación primaria, media y diversificada, los cuales, por convenios laborales reciben aumentos al salario por sus certificaciones en el nivel de postgrado. Actualmente en Venezuela, con la nueva Ley de Seguridad Social, en el sector público, las personas pueden jubilarse a los 30 años de trabajo; o al cumplir 60 años de edad tanto las mujeres como los hombres.

Sin embargo, iniciar o reiniciar una nueva etapa laboral resulta complejo por el peso que representa la edad a la hora de competir con personas más jóvenes y que tengan las mismas certificaciones, a lo que se le endosa la posibilidad de jubilación a corto plazo y las mínimas opciones de empleo que hay en el país, que ha ocasionado no sólo las pocas expectativas de formación de postgrado de los titulados universitarios mayores de 40 años, los cuales necesitan prepararse para enfrentar los cambios personales propios de la edad, sino también,

la fuga de talentos, la fuga de capitales, falta de inversión interna y externa, por la desconfianza que las políticas económicas populistas de los gobiernos venezolanos en las últimas dos décadas, ha generado en los inversionistas. Y que incide además, en la toma de decisiones de los profesionales universitarios para la formación de postgrado.

3.2.3. Acción pedagógica

Para la investigación resultaba muy importante, poder llegar a caracterizar la manera cómo se desarrolla el currículum en los postgrados estudiados.

Consideramos oportuno indagar entre los estudiantes de postgrado, aspectos relativos a la flexibilidad curricular, enseñanza de la investigación, modalidades de formación, organización de los espacios de enseñanza, medios y recursos, que nos dieran luces sobre situaciones muy particulares referidas al ámbito organizativo institucional. Elementos éstos, que nos permitieron analizar la visión pedagógica desde la perspectiva de las instituciones y de la práctica de los docentes, obtenida a través de la percepción que sobre el tema tienen los estudiantes de esos postgrados.

Los criterios de los informantes que se reflejan en estos resultados, evidencian en buena medida, la respuesta a la demanda de formación de postgrado, por universidad, área de conocimiento y nivel de postgrado. De esas valoraciones se obtiene la visión en concreto de los participantes y se logra a través de la encuesta, darle una relativa solidez a conceptos presentes, obvios, pero no abordados por la administración del postgrado en Venezuela y que han servido para que el encuestado, una vez expuestos

para su valoración, problematice un hecho real que incide directamente en su formación permanente.

Este apartado está conformado por 18 ítems, agrupados en tablas, los cuales han sido analizados desde dos ámbitos, uno, referido a cada uno de los postgrados de las universidades investigadas, *análisis por universidad, nivel de postgrado y área de conocimiento*, y el otro ámbito de análisis, se refiere a la *globalidad* de los datos aportados por los cursantes de todos los postgrados estudiados.

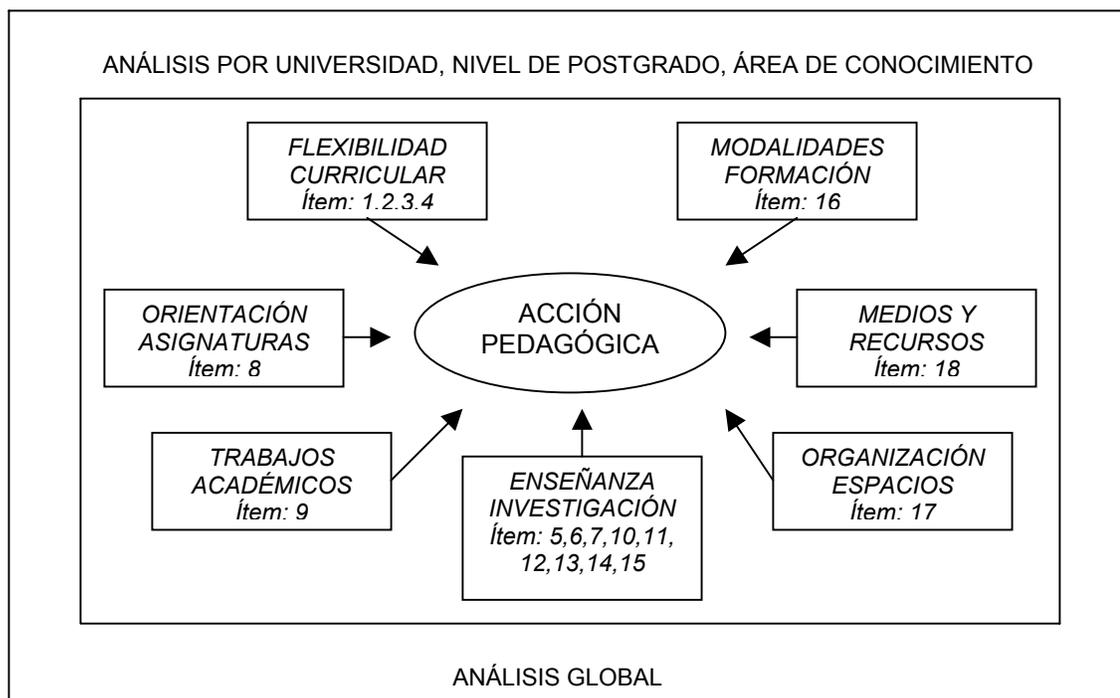


Figura 13. Ámbitos de análisis de la Acción Pedagógica.

3.2.3.1. Flexibilidad Curricular

El estudio se propuso conocer la manera cómo se gestionan los planes curriculares dentro del postgrado, para tal fin, se investigó mediante el cuestionario aplicado a los cursantes y a través de 4 ítems, la opinión sobre las oportunidades que estas ofertas docentes de postgrado brinda a esos titulados. Este bloque de información es de importancia para la investigación, por cuanto permite establecer el desarrollo académico y científico en general, desde la perspectiva de la organización curricular, fundamentado en la flexibilidad, movilidad interna e interinstitucional de estudiantes y profesores.

a. ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD, NIVEL DE POSTGRADO Y ÁREA DE CONOCIMIENTO

a.1. UNIVERSIDAD DE CARABOBO:

Ciencias Sociales y Económicas; Ingeniería, Arquitectura y Tecnología y, Ciencias de la Educación, desde el punto de vista de los colectivos de Especialización y Maestría, se observan diferencias muy estrechas en torno a la apreciación que sobre este tema tienen los cursantes. La tendencia ubica a estos postgrados inmersos en un esquema curricular rígido, poco flexible que limita los intereses de formación de los profesionales universitarios en la oferta que se les ofrece.

En cuanto al nivel de Doctorado, en Ciencias de la Educación, a través de los indicadores de información, se percibe mayor flexibilidad en los planes de estudio de esta área de conocimiento.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	56% Siempre	73% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		84% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		84% Nunca	60% Siempre

Tabla 23. Las asignaturas las escoges en atención expectativas de formación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	61% Nunca	73% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		95% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		89% Nunca	60% Siempre

Tabla 24. El programa te ofrece la posibilidad de seleccionar contenidos y actividades conforme a tus intereses.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	78% Siempre	60% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		68% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		63% Siempre	60% Siempre

Tabla 25. Encuentras relación y vinculación entre las asignaturas y seminarios que cursas.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	56% Nunca	80% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		79% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		74% Nunca	100% Nunca

Tabla 26. La duración de las asignaturas varía conforme a la importancia de la temática.

a.2. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES:

Ciencias Básicas, Los indicadores de información nos señalan que el 50% de los cursantes de Especialización y Doctorado pueden escoger las asignaturas de esos programas de acuerdo a sus expectativas de formación, y que un 90% de los cursantes de Maestría tienen esa opción.

Por tradición, dentro de las universidades venezolanas en el área de Ciencias Básicas, se desarrollan proyectos sobre la base de líneas de investigación las cuales sirven de apoyo a los postgrados. En los postgrados de Ciencias Básicas es poca la demanda, quizá se deba en parte porque la mayoría de las convocatorias que se realizan en los diferentes niveles de postgrado, se ofertan en función de proyectos institucionales por realizar y requieren en tal sentido, cursantes dispuestos a incorporarse a determinada línea de trabajo que establezca la Coordinación del Postgrado, desde el inicio del mismo.

Básicamente, concursan en estas convocatorias, profesores universitarios en plan de formación como generación de relevo. Los profesores responsables de estas líneas sirven de tutores a los cursantes, quienes diseñan itinerarios académicos de acuerdo sus intereses.

Ciencias Sociales y Económicas, y, Ciencias de la Educación, se observa según los indicadores de información, que el postgrado no ofrece la

posibilidad de seleccionar asignaturas en atención a las expectativas de formación de los aspirantes. En los niveles de Especialización y Maestría no se consideran las necesidades individuales y de formación para el desempeño profesional, ni las demandas laborales del sector empleador como receptor de la fuerza laboral especializada, ya que los planes de estudio no permiten que el estudiante se organice o diseñe su respectivo itinerario académico, tomando en cuenta sus intereses particulares.

Las áreas de Ciencias Básicas, Ciencias Sociales y Económicas y, Ciencias de la Educación, en el nivel de Especialización, según la Tabla N° 28, no ofrecen opción a los cursantes de seleccionar contenidos y actividades conforme a sus intereses.

Se observa una diferencia significativa sobre los resultados obtenidos de los niveles de Maestría y Doctorado, específicamente en el área de Ciencias Básicas, donde los cursantes sí tienen esa posibilidad, en relación con los resultados del nivel de Especialización. Esta situación puede expresar de alguna manera, la diferenciación que las definiciones sobre los niveles de postgrado existen en Venezuela.

En la Tabla 29, podemos apreciar que en las diferentes áreas de conocimiento en el nivel de Especialización, los estudiantes de postgrado

encuentran relación y vinculación entre las asignaturas y seminarios que cursan.

La respuesta suministrada por los cursantes de postgrado del área de Ciencias Básicas, permite percibir un clima de trabajo planificado y orientado a las líneas de trabajo que se desarrollan.

En cuanto a los indicadores de información suministrados por los cursantes de las otras áreas, reflejan en gran medida, la falta de planificación y coordinación dentro de los programas de postgrado, de aspectos fundamentales que permitan la coherencia entre los lineamientos y objetivos del postgrado y la actividad del docente en el mismo.

Tal como puede observarse, la tendencia de los resultados establece cierta flexibilidad curricular en el área de Ciencias Básicas, mientras que en las áreas de Ciencias Económicas y Sociales, Ingeniería, Arquitectura y Tecnología y, Ciencias de la Educación, se determina la rigidez existente en los planes de estudio de las asignaturas que se imparten en los postgrados estudiados en la Universidad de los Andes.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	50% Siempre	90% Siempre	50% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Nunca	56% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN			
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Nunca	54% Nunca	58% Siempre

Tabla 27. Las asignaturas las escoges en atención a tus expectativas de formación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	100 % Nunca	50% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100 % Nunca	67 % Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		67% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	80% Nunca	100% Nunca	58% Siempre

Tabla 28. El programa te ofrece la posibilidad de seleccionar contenidos y actividades conforme a tus intereses.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	100 % Siempre	90% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67 % Siempre	67 % Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		87% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	60% Siempre	56% Nunca	75% Siempre

Tabla 29 . Encuentras relación y vinculación entre las asignaturas y seminarios que cursas.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	100 % Siempre	70% Siempre	50% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67 % Siempre	78 % Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		93% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	80% Nunca	71 % Nunca	50% Siempre

Tabla 30. La duración de las asignaturas varía conforme a la importancia de la temática.

a.3. UNIVERSIDAD DEL ZULIA:

Ciencias Sociales y Económicas, la valoración concedida a éste ámbito de organización curricular, refleja rigidez en un 100% en los niveles de Maestría y Doctorado, mientras que en el de Especialización, los indicadores de información expresados en las Tablas 31, 32, relativas a la opción que tienen de escoger las asignaturas en atención a sus expectativas de formación y, así como, la vinculación existente entre las asignaturas y seminarios que cursan, fueron valorados con 57% y 86% respectivamente.

Ciencias de la Educación, la opinión de los cursantes en el nivel de Maestría expresa la falta de flexibilidad curricular en la oferta formativa de esos programas de postgrados.

Ingeniería Arquitectura y Tecnología, opinan que sí existe flexibilidad curricular en los cursos del nivel de Maestría estudiados.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Siempre	56% Nunca	60% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		81% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		100% Nunca	

Tabla 31. Las asignaturas las escoges en atención a tus expectativas de formación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Nunca	88% Nunca	80% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		53% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		79% Nunca	

Tabla 32. El programa te ofrece la posibilidad de seleccionar contenidos y actividades conforme a tus intereses.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	86% Siempre	81% Siempre	80% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		71% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		79% Siempre	

Tabla 33. Encuentras relación y vinculación entre las asignaturas y seminarios que cursas

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Nunca	63% Nunca	60% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		52% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		57% Nunca	

Tabla 34. La duración de las asignaturas varía conforme a la importancia de la temática.

a.4. UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA:

Ciencias Sociales y Económicas, en el nivel de Maestría, consideran que en poca medida se aborda la flexibilidad curricular dentro de la organización de la oferta formativa del postgrado.

Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, la opinión recogida en el nivel de Especialización, denota la falta de flexibilidad curricular. Mientras que los indicadores de información en el nivel de Doctorado, establecen que sí existe flexibilidad curricular en las ofertas del postgrado.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		50% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	100% Nunca		50% Siempre

Tabla 35. Las asignaturas las escoges en atención a tus expectativas de formación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		100% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	100% Nunca		50% Siempre

Tabla 36. El programa te ofrece la posibilidad de seleccionar contenidos y actividades conforme a tus intereses.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		89% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	88% Siempre		100% Siempre

Tabla 37. Encuentras relación y vinculación entre las asignaturas y seminarios que cursas

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		72% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	56% Nunca		63% Siempre

Tabla 38. La duración de las asignaturas varía conforme a la importancia de la temática.

b. ANÁLISIS GLOBAL:

Los indicadores de información resultantes de los datos obtenidos de manera general de los postgrados de las cuatro universidades estudiadas, establecen como tendencia un 60% de rigidez en los planes de estudio de los programas de postgrado ofertados. El 69% opina que el postgrado ofrece pocas posibilidades de seleccionar contenidos y actividades de acuerdo a los intereses personales-académicos del cursante.

Esta situación es consecuencia de la manera como las universidades gestionan los programas de formación continua, apoyados en los mismos criterios con los que se ejecutan las carreras de pregrado. Hecho que dificulta una adecuada interpretación de parte de la universidad, de las necesidades de formación de los titulados universitarios de acuerdo a competencias individuales con base al contexto social al que debe dirigirse la oferta educativa.

Tal como en el pregrado, no son considerados los itinerarios académicos del cursante, ya que se diseñan planes de estudios generales sin considerar el itinerario profesional del titulado universitario que busca a través de la

educación continua adquirir las competencias requeridas para el desempeño profesional que el contexto laboral exige.

La opinión expresada conlleva a establecer que un 72% de los encuestados encuentra relación y vinculación entre las asignaturas y seminarios que cursan. Así como, un 65% considera que no hay vinculación entre la duración de las asignaturas y la importancia de la temática de las mismas.

Estos indicadores evidencian las carencias organizativas al diseñarse el currículo del postgrado, por cuanto se observa la ausencia de coherencia entre la propuesta académica del postgrado y las propuestas docentes como hecho individual y aislado de la totalidad del programa de postgrado.

Y es posible que se deba también, a la ausencia de líneas de investigación que soporten el trabajo de los equipos de investigación que deben estar operativos desde el momento en que se solicita la creación de cualquier programa académico a este nivel.

3.2.3.2. Enseñanza de la Investigación

A través de este bloque de información, conformado por 10 ítems del cuestionario aplicado a los estudiantes (páginas 160-161), el estudio se propuso determinar cómo se realiza dentro del postgrado el proceso de investigación.

a. ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD, NIVEL DE POSTGRADO Y ÁREA DE CONOCIMIENTO

a.1. UNIVERSIDAD DE CARABOBO:

Ciencias Sociales y Económicas, Tabla 39, en los niveles de Especialización y Maestría, los indicadores de información expresan relación entre las actividades de investigación y las asignaturas que cursan, así como, en el área de *Ciencias de la Educación*, donde se extrae que en los niveles de Maestría y Doctorado se presenta este hecho.

Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, la información suministrada por los cursantes, señala que no existe relación entre las actividades de investigación y las asignaturas que cursan.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	72% Siempre	73% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		53% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		68% Siempre	80% Siempre

Tabla 39. Las actividades de investigación están relacionadas con las asignaturas que cursas.

La valoración expresada en la Tabla 40, en el nivel de Maestría en las tres áreas de conocimiento estudiadas, refleja la inconformidad de los cursantes al indicar que no se desarrolla la competencia investigativa dentro del postgrado.

Sin embargo, en los niveles de Especialización, en Ciencias Económicas y Sociales; y Doctorado, en Ciencias de la Educación, consideran que estos programas sí desarrollan competencias investigativas en el proceso de formación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	72% Siempre	53% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		79% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		53% Nunca	100% Siempre

Tabla 40. En el postgrado recibes formación para desarrollar la competencia investigativa.

Sobre el papel que desempeña la acción tutorial en el postgrado, los cursantes en el nivel de Maestría en las áreas de Ciencias Sociales y Económicas y, de Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, señalan que no ha estado presente en los programas respectivos. En este mismo sentido, los cursantes de especialización del área de Ciencias Sociales y Económicas, y los del nivel de Maestría y Doctorado del área de Ciencias de la Educación, estiman que la acción tutorial sí ha estado presente en estos programas de

postgrado. La Tabla 41, refleja los estadísticos de información que dan cuenta de este aspecto.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	72% Siempre	73% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		58% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		63% Siempre	80% Siempre

Tabla 41. La acción tutorial ha estado presente en el desarrollo del postgrado.

Según la valoración que expresan las Tablas 42 y 43, el área de conocimiento Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, se encuentra en relativa debilidad con respecto a las otras dos áreas estudiadas, ya que los cursantes señalan que no existe conexión entre las líneas de investigación y las asignaturas que cursan y las actividades de investigación y las asignaturas que cursan.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	83% Siempre	67% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		74% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		68% Siempre	80% Siempre

Tabla 42. Hay conexión entre las líneas de investigación del postgrado y las asignaturas que cursas.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	72% Siempre	73% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		53% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		68% Siempre	80% Siempre

Tabla 43. Las actividades de investigación están relacionadas con las asignaturas que cursas.

Expresan los cursantes según lo recogido en la Tabla 44, en las áreas de *Ciencias Sociales y Económicas*, niveles de Especialización y Maestría; así como, en *Ingeniería, Arquitectura y Tecnología*, en el nivel de Maestría, y, en el área *Ciencias de la Educación*, en el Doctorado, que sí hay vinculación entre los problemas de investigación desarrollados en el postgrado y las necesidades sociales y de producción. A diferencia, de lo señalado en el nivel de Maestría, en el área de Ciencias de la Educación, donde consideran que no encuentran ésta vinculación.

Respuestas que dejan de manifiesto, la manera aislada y marginal como tiende a desarrollarse el proceso de investigación dentro de las universidades venezolanas. Lo que indica el fraccionamiento que se observa en los diferentes niveles del postgrado, incluso dentro de un mismo programa académico ofertado.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Siempre	67% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		93% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		56% Nunca	92% Siempre

Tabla 44. Encuentras vinculación entre los problemas de investigación desarrollados en el postgrado y las necesidades sociales y de producción.

La valoración otorgada por los cursantes, a los planteamientos reseñados en las Tablas 45, 46, en el nivel de Maestría y Doctorado, en las tres áreas de conocimiento estudiadas, deja en evidencia que los participantes

desconocen los grupos de investigación en virtud de que no existen líneas de investigación, y ambos aspectos deben necesariamente estar relacionados. Así como, funcionar cotidianamente dentro del postgrado, como hecho vital de la razón de ser de la actividad investigativa del cuarto nivel del sistema universitario venezolano.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	61% Siempre	73% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		68% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		68% Nunca	80% Nunca

Tabla 45. Conoces los grupos de investigación del postgrado que realizas.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Siempre	67% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		68% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		79% Nunca	80% Siempre

Tabla 46. El postgrado te ha ofrecido la posibilidad de incorporarte a alguna línea de investigación.

En relación a la manera como se confronta el resultado de las investigaciones desarrolladas en el postgrado, las Tablas 48, 52, muestran en el nivel de Maestría y Doctorado, de las tres áreas de conocimiento estudiadas, que no se realiza a través de ponencias de manera particular, ni el postgrado propicia su participación en eventos científicos y/o publicaciones.

Así mismo, los indicadores de información expresados en las Tablas 47, 49, 50, 51 permiten establecer que en el nivel de Maestría del área Ciencias Sociales y Económicas, se confronta el desarrollo de las investigaciones a través de discusión en clase y con el tutor. En Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, se confrontan las investigaciones a través de publicaciones. En Ciencias de la Educación, es a través de discusión en clase y con los profesores, como se confronta el desarrollo de las investigaciones en el postgrado.

En el nivel de Doctorado, del área de conocimiento Ciencias Sociales y Económicas, se observa que esta actividad se desarrolla a través de ponencias, discusión en clase, discusión con profesores y discusión con el tutor.

Queda establecido entonces, que en el postgrado de la Universidad de Carabobo, es escasa la divulgación de las investigaciones realizadas.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	72% Siempre	53% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		63% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		58% Nunca	100% Nunca

Tabla 47. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de publicaciones.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	56% Siempre	60% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		68% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		63% Nunca	80% Siempre

Tabla 48. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de ponencias.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	78% Siempre	53% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		63% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		58% Siempre	100% Siempre

Tabla 49. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de discusión en clase.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	78% Siempre	60% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		68% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		63% Siempre	100% Siempre

Tabla 50. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de discusión con profesores.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Nunca	60% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		68% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		53% Nunca	100% Siempre

Tabla 51. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de discusión con el tutor.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	72% Nunca	73% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		84% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		79% Nunca	100% Nunca

Tabla 52. El postgrado propicia tu participación en eventos científicos, publicaciones.

a.2. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES:

Áreas de conocimiento *Ciencias Sociales y Económicas y, Ciencias de la Educación*, evidencian los indicadores de información mostrados en la Tabla 53, algunas debilidades en el desarrollo de la competencia investigativa en el nivel de Maestría. Situación ésta, ampliamente referida por la literatura especializada en postgrado (Valarino, 1991; Contreras, 1992), donde la relación producción de trabajos de grado, con competencias investigativas adquiridas en las Maestrías y Doctorados, refleja la problemática del postgrado en Venezuela.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	100 % Siempre	90% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67 % Siempre	67 % Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		73% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	60% Siempre	56 % Nunca	92% Siempre

Tabla 53 . En el postgrado recibes formación para desarrollar la competencia investigativa.

Según lo expresa la Tabla 54, la opinión de los cursantes del nivel de Maestría en las áreas de conocimiento *Ciencias Sociales y Económicas y, Ciencias de la Educación*, pareciera responder a la tendencia expresada por Valarino (1991), en sus estudios sobre el síndrome “Todo Menos Investigación” en los postgrados venezolanos, donde señala como variable que afecta el desempeño de la investigación en los cursantes, la ausencia de tutores que asuman ese rol. Este hecho se refleja en la información

suministrada por los cursantes de esta área de conocimiento en contraste con las otras áreas estudiadas.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	100 % Siempre	90% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100 % Nunca	56 % Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		93% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	60% Siempre	78 % Nunca	75% Siempre

Tabla 54. La acción tutorial ha estado presente en el desarrollo del postgrado.

En la Tabla 55, se observa nuevamente que el área Ciencias de la Educación presenta debilidades en aspectos relativos a la gestión curricular. Los cursantes no encuentran conexión entre las líneas de investigación del postgrado y las asignaturas que cursan.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	100 % Siempre	90% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67 % Siempre	67% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		100% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	80% Siempre	67 % Nunca	80% Siempre

Tabla 55. Hay conexión entre las líneas de investigación del postgrado y las asignaturas que cursas.

Los indicadores de información permiten establecer que sí existe relación entre las actividades de investigación y las asignaturas que cursan los estudiantes, según lo refiere la Tabla 56.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	50 % Siempre	100% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67 % Siempre	100% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		100% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Siempre	83 % Siempre	83% Siempre

Tabla 56. Las actividades de investigación están relacionadas con las asignaturas que cursas.

Las Maestrías en el área de conocimiento Ciencias de la Educación, en la Tabla 57, establecen la diferencia en relación a los otros niveles de postgrado y áreas de conocimiento estudiados.

Estos valores que se repiten en el aspecto referido a la “Enseñanza de la Investigación”, indican la principal debilidad de ésta área del conocimiento, básica por el papel fundamental que debería cumplir en la formación de formadores de manera general. Hecho que implica efectuar una serie de consideraciones sobre la pertinencia social de las actuales ofertas académicas de los postgrados estudiados.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	50 % Siempre	80% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67 % Siempre	67% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		93% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Siempre	56% Nunca	92% Siempre

Tabla 57. Encuentras vinculación entre los problemas de investigación desarrollados en el postgrado y las necesidades sociales y de producción.

Los resultados de los indicadores de información según la Tabla 58, establecen en Ciencias Sociales y Económicas, en los niveles de Especialización y Maestría, que los cursantes no conocen los grupos de investigación del postgrado que realizan. Al igual que en Ciencias de la Educación, donde los encuestados de los niveles de Maestría y Doctorado, expresan desconocer los grupos de investigación del programa que cursan.

Estos valores pudieran reflejar dos situaciones que acontecen dentro del postgrado, por un lado, estaríamos en presencia de grupos de investigación cuya presencia ha servido para justificar la creación de dichos programas, pero que en la práctica son los grandes ausentes de la actividad investigativa que justifica y garantiza la existencia y permanencia del postgrado en términos de pertinencia y calidad. Y por otra parte, pudiera ser que se realice una investigación silenciosa, no involucrada con los estudiantes, sin confrontación, ni divulgación, la cual no propicia la incorporación de los cursantes a proyectos de investigación que orienten y faciliten la realización de los trabajos y tesis de grado.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	100 % Siempre	80% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100 % Nunca	89% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		93% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	60% Siempre	67% Nunca	58% Nunca

Tabla 58. Conoces los grupos de investigación del postgrado que realizas.

Siguiendo con nuestro análisis en el mismo orden de ideas, encontramos que las Tablas 59, 60, 61, 62, expresan nuevamente la ausencia de políticas institucionales dentro del postgrado relativas a la presencia de la investigación como eje de estos estudios.

Estos resultados reflejan la debilidad de la actividad investigativa de estos postgrados, ya que se infiere que la producción investigativa (referida a trabajos y tesis de grado) está relacionada con la necesidad de titulaciones.

La ausencia de infraestructura para la investigación, implica para el cursante, no tener acceso a intercambio de experiencias a través de ponencias, publicaciones, reconocimientos.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	50 % Siempre	80% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100 % Nunca	89% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		80% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Nunca	78% Nunca	75% Nunca

Tabla 59. El postgrado te ha ofrecido la posibilidad de incorporarte a alguna línea de investigación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	100 % Siempre	80% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100 % Nunca	89% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		80% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Nunca	89% Nunca	58% Nunca

Tabla 60. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de publicaciones.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	50 % Siempre	80% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100 % Nunca	100% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		80% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Nunca	89% Nunca	67% Nunca

Tabla 61. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de ponencias.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	50 % Siempre	80% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100 % Nunca	56% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		73% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Siempre	56% Siempre	58% Nunca

Tabla 62. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de discusión en clase.

Las Tablas 63, 64, expresan la forma como se confronta el resultado de los trabajos realizados por los cursantes. Los profesores y tutores de manera individual supervisan y orientan el desarrollo de las investigaciones dentro del postgrado.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	100 % Siempre	80% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Siempre	56% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		67% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	80% Siempre	89% Siempre	50% Nunca

Tabla 63. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de discusión con profesores.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	100% Siempre	100% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Nunca	78% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		87% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Siempre	56% Siempre	75% Siempre

Tabla 64. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de discusión con el tutor.

Los indicadores de información suministrados en la Tabla 65, evidencian la cultura investigativa de los postgrados por área de conocimiento. Ciencias Básicas; Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, presentan tendencias constantes en este renglón. Se observan respuestas favorables hacia este

hecho dentro del postgrado. A diferencia de los resultados de Ciencias Sociales y Económicas y, Ciencias de la Educación, donde queda en evidencia según las respuestas de los cursantes, la escasa participación de esos programas en actividades de divulgación de las investigaciones realizadas.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	100% Siempre	80% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Siempre	78% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		53% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Nunca	67% Nunca	67% Nunca

Tabla 65. El postgrado propicia tu participación en eventos científicos, publicaciones.

a.3. UNIVERSIDAD DEL ZULIA:

Los resultados presentados en la Tabla 66, con respecto a la relación entre las actividades de investigación y las asignaturas que cursan, reflejan una percepción positiva de los estudiantes de estos programas de postgrado sobre este aspecto fundamental en ese proceso de formación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	71% Siempre	81% Siempre	60% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		76% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		86% Siempre	

Tabla 66. Las actividades de investigación están relacionadas con las asignaturas que cursas.

Según los datos expresados en la Tabla 67, cuando se pregunta si en el postgrado se desarrolla la competencia investigativa, en el nivel de Doctorado en Ciencias Sociales y Económicas y, en el de Maestría, en Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, responden que ese aspecto no está presente en el postgrado.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Nunca	50% Siempre	60% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		57% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		86% Siempre	

Tabla 67. En el postgrado recibes formación para desarrollar la competencia investigativa.

La ausencia de la acción tutorial dentro del postgrado, es cuestionada por los cursantes de los tres niveles del área de conocimiento Ciencias Sociales y Económicas, según lo señala la Tabla 68. Sin embargo, según los datos aportados por los informantes en Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, así como, en Ciencias de la Educación, en esos postgrados, sí se efectúa.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	71% Nunca	69% Nunca	60% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		76% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		71% Siempre	

Tabla 68. La acción tutorial ha estado presente en el desarrollo del postgrado.

Según la valoración de los niveles de Especialización y Doctorado en Ciencias Sociales y Económicas, y de acuerdo a lo indicado en las Tablas 69, 71, no existe conexión entre las líneas de investigación del postgrado y

las asignaturas que cursan; así como, ellos no conocen los grupos de investigación del postgrado. Por su parte, la respuesta suministrada por los cursantes en el nivel de Maestría, en las tres áreas de conocimiento estudiadas, establece que sí existe conexión entre las líneas de investigación del postgrado y las asignaturas que cursan, de igual manera, señalan que sí conocen los grupos de investigación del postgrado.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Nunca	75% Siempre	60% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		62% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		86% Siempre	

Tabla 69. Hay conexión entre las líneas de investigación del postgrado y las asignaturas que cursas.

Según lo reflejado en la Tabla 70, los cursantes de las áreas de conocimiento estudiadas, en los niveles de Especialización y Maestría, consideran que sí existe vinculación entre los problemas de investigación desarrollados en el postgrado y las necesidades sociales y de producción. En el nivel de Doctorado, en Ciencias Sociales y Económicas, opinan los estudiantes que no encuentran este tipo de vinculación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Siempre	62% Siempre	60% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		66% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		57% Siempre	

Tabla 70. Encuentras vinculación entre los problemas de investigación desarrollados en el postgrado y las necesidades sociales y de producción.

En el área de Ciencias Sociales y Económicas, en los niveles de Especialización, Maestría y Doctorado, según la Tabla 71, los cursantes no conocen los grupos de investigación del postgrado que realizan.

En cuanto a Ingeniería, Arquitectura y Tecnología y, Ciencias de la Educación, en el nivel de Maestría, los estudiantes sí conocen los grupos de investigación del postgrado que cursan.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	60% Nunca	81% Nunca	69% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		57% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		64% Siempre	

Tabla 71. Conoces los grupos de investigación del postgrado que realizas.

La Tabla 72, de manera general establece que el postgrado no ofrece la posibilidad de incorporar a los estudiantes a líneas de investigación que contribuyan al desarrollo de la actividad investigativa propia de este tipo de estudios.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	71% Nunca	88% Nunca	80% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		62% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		57% Nunca	

Tabla 72. El postgrado te ha ofrecido la posibilidad de incorporarte a alguna línea de investigación.

La valoración otorgada a la forma como se confronta el desarrollo de las investigaciones en esos postgrados, opinan los cursantes que en su mayoría

se realiza a través de discusión en clase y con los profesores (Tablas 75, 76). En algunos casos y según lo expresado en la Tabla 77, el desarrollo de las investigaciones se confronta a través de la discusión con el tutor, aspecto éste que se efectúa generalmente en función del trabajo final de grado.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	71% Nunca	63% Nunca	60% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		100% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		64% Nunca	

Tabla 73. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de publicaciones.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Siempre	75% Nunca	60% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		100% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		64% Nunca	

Tabla 74. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de ponencias.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Siempre	50% Siempre	80% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		52% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		79% Siempre	

Tabla 75. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de discusión en clase.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Siempre	63% Siempre	60% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		57% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		86% Siempre	

Tabla 76. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de discusión con profesores.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100% Nunca	75% Nunca	80% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		71% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		64% Siempre	

Tabla 77. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de discusión con tutor.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	86% Nunca	81% Nunca	80% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		67% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		64% Nunca	

Tabla 78. El postgrado propicia tu participación en eventos científicos, publicaciones.

a.4. UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA:

Éste ámbito de análisis, de importancia vital para el funcionamiento de los postgrados es considerado por los cursantes positivamente, ya que según lo señalado en las Tablas 79, 80, 81, 82, en las áreas de conocimiento Ciencias Sociales y Económicas; Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, la actividad de investigación se relaciona con las asignaturas que cursan; allí se recibe formación para el desarrollo de competencias en investigación; la acción tutorial está presente a lo largo del postgrado; y además, opinan que hay conexión entre las líneas de investigación del postgrado y las asignaturas que cursan.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		78% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	56% Nunca		88% Siempre

Tabla 79. Las actividades de investigación están relacionadas con las asignaturas que cursas.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		56% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	67% Siempre		100% Siempre

Tabla 80. En el postgrado recibes formación para desarrollar la competencia investigativa.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		67% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	78% Siempre		50% Siempre

Tabla 81. La acción tutorial ha estado presente en el desarrollo del postgrado.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		89% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	89% Siempre		75% Siempre

Tabla 82. Hay conexión entre las líneas de investigación del postgrado y las asignaturas que cursas.

En el área de conocimiento Ciencias Sociales y Económicas, en el nivel de Maestría, los informantes consideran que no existe vinculación entre los problemas de investigación desarrollados en el postgrado y las necesidades sociales y de producción. La opinión recogida en Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, señala que sí encuentran esta vinculación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		56% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	67% Siempre		100% Siempre

Tabla 83. Encuentras vinculación entre los problemas de investigación desarrollados en el postgrado y las necesidades sociales y de producción.

En las Tablas 84, 85, se observa que en el postgrado los cursantes no conocen los grupos de investigación y además, no ha ofrecido la oportunidad de que se incorporen a alguna línea de investigación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		100% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	100% Nunca		100% Nunca

Tabla 84. Conoces los grupos de investigación del postgrado que realizas.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		94% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	89% Nunca		100% Nunca

Tabla 85. El postgrado te ha ofrecido la posibilidad de incorporarte a alguna línea de investigación.

En relación a la forma como se confronta el desarrollo de las investigaciones, las Tablas 88, 89, 90, nos muestran que al igual como han sido valoradas por los estudiantes las anteriores universidades objeto de estudio, en la UNET también se realiza a través de discusiones en clase y con los profesores; de igual manera, se lleva a cabo medianamente con los tutores. Estos resultados reflejan la tendencia existente dentro de los estudios de postgrado en Venezuela, donde se obvia la posibilidad de la discusión de ideas en eventos científicos, ponencias, publicaciones, asumiéndolo como un aspecto docente en el aula de clase y no como la

posibilidad que tienen los cursantes de formarse integralmente para la investigación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		94% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	100% Nunca		100% Nunca

Tabla 86. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de publicaciones.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		100% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	89% Nunca		100% Nunca

Tabla 87. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de ponencias.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		89% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	56% Nunca		88% Siempre

Tabla 88. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de discusión en clase.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		83% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	67% Siempre		63% Siempre

Tabla 89. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de discusión con profesores.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		56% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	78% Nunca		100% Siempre

Tabla 90. Confrontas el desarrollo de tus investigaciones a través de discusión con el tutor.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		100% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	89% Nunca		100% Nunca

Tabla 91. El postgrado propicia tu participación en eventos científicos, publicaciones.

b. ANÁLISIS GLOBAL:

De los resultados obtenidos en el bloque de información “Enseñanza de la Investigación”, un 40% opina que “nunca” el postgrado estimula el desarrollo de la competencia investigativa. Con respecto a la acción tutorial en el postgrado, el 40% expresa que “nunca” ha estado presente durante el desarrollo del postgrado. Por su parte, el 60% señala que no conocen los grupos de investigación del postgrado que realizan.

Ante el planteamiento formulado a los encuestados, si las actividades de investigación se relacionan con las asignaturas que cursan, un 33% opinan que sí se relacionan. Un 30% encuentra vinculación entre los problemas de investigación desarrollados en el postgrado y las necesidades sociales y de producción, en contraposición a un 33% que no encuentra ningún tipo de vinculación.

A la pregunta “si existe conexión entre las líneas de investigación y las asignaturas que cursan”, un 31% expresa que sí existe, ante un 29% que expresa que no existe esta vinculación.

En relación a la posibilidad de “incorporarse a alguna línea de investigación”, la opinión de un 64% es que “nunca” se le ha ofrecido en el postgrado. Un 71% opina que el postgrado no propicia la participación en eventos científicos ni publicaciones.

Sobre la manera como el cursante confronta el desarrollo de sus investigaciones, las opiniones se estructuran así: Un 65% establece que “nunca” confronta el desarrollo de sus investigaciones a través de publicaciones. El 70% opina que “nunca” se realiza a través de ponencias en Congresos. Un 37% expresa que “nunca” se hace por medio de discusiones en clase, ante otro 37% que dice que “con frecuencia” se realiza de esta manera, y un 25% señala que “siempre” se discute en clase el resultado de las investigaciones.

Estas opiniones permiten considerar la tendencia sobre la inexistencia de estrategias que permitan divulgar el hecho investigativo. Se observa la poca importancia que se le da a este aspecto, de fundamental importancia dentro del quehacer del postgrado. Que evidencia además, que ni siquiera queda para el consumo interno dentro del aula de clase. Siendo desplazada la investigación en el aula por la enseñanza tradicional heredada del pregrado.

Esta afirmación se corrobora ante la pregunta formulada a los cursantes, “si se confronta el desarrollo de las investigaciones a través de discusión con profesores”, los indicadores resultantes se sitúan de manera similar a la anterior, 35% “nunca”; 40% con frecuencia y, 25% siempre.

Expresa un 44% de los cursantes, que “nunca” se confronta el desarrollo de las investigaciones con el tutor; un 30% señala que “con frecuencia” lo hacen, y, un 26% indica que “siempre” se realiza.

La investigación como eje que regula y dirige en teoría, el desarrollo del postgrado en los niveles de Maestría y Doctorado, es mostrada a través del juicio de los cursantes de los postgrados estudiados, como la gran ausente tanto en las estrategias del docente en el aula, así como, del postgrado de manera general.

Es posible que esto obedezca a que la mayoría de la oferta de programas de postgrado en el país, se inspiren en líneas de investigación que sirven en la práctica, para que sean autorizados por el C.N.U., en virtud de que los requisitos exigidos para la creación de cualquiera de los niveles de postgrado, son aspectos simplemente de orden formal al momento del registro ante el C.N.U., ya que automáticamente pueden darse por autorizados al cumplirse los lapsos establecidos desde el momento de la consignación de la solicitud de creación, sin que prive la verificación de la información suministrada al efecto.

Estos señalamientos permiten establecer que en el plano operativo, el proceso de investigación dentro del postgrado en Venezuela, sea marginal y poco efectivo en cuanto a misión y objetivos se refiere. Dirigiendo el

desarrollo de la acción docente en el aula, a la repetición de esquemas tradicionales, característicos del pregrado, que por su dinámica minimizan y debilitan la formación del cursante para la investigación e innovación.

Convirtiéndose el postgrado en una continuación del pregrado pero sin ofrecer opciones de educación avanzada, sino más concretamente, como una forma de alargar el pregrado.

Evidencian los indicadores de información mostrados en la Tabla N° 26, algunas debilidades en el desarrollo de la competencia investigativa en el nivel de Maestría en las áreas de conocimiento Ciencias Sociales y Económicas y, Ciencias de la Educación. Situación ésta, ampliamente referida por la literatura especializada en postgrado (Valarino, 1991; Contreras, 1992), donde la relación producción de trabajos de grado, con competencias investigativas adquiridas en las Maestrías y Doctorados, refleja la problemática del postgrado en Venezuela.

Según lo expresa la Tabla 27, el nivel de Maestría en las áreas de conocimiento Ciencias Sociales y Económicas y, Ciencias de la Educación, pareciera responder a la tendencia expresada por Valarino (1991), en sus estudios sobre el síndrome “Todo Menos Investigación” en los postgrados venezolanos, donde señala como variable que afecta el desempeño de la investigación en los cursantes, la ausencia de tutores que asuman ese rol.

Este hecho se refleja en la información suministrada por los cursantes de esta área de conocimiento en contraste con las otras áreas estudiadas.

Si bien, existe formalmente un régimen tutorial obligatorio en la mayoría de los postgrados estudiados, en la práctica según lo reflejan los resultados, se realiza de manera parcial y básicamente al final de los estudios cuando se requieren tutorías para la presentación del trabajo o tesis de grado.

En la Tabla 28, se observa nuevamente que el área Ciencias de la Educación presenta debilidades ubicadas en aspectos relativos a la gestión curricular. Los cursantes no encuentran conexión entre las líneas de investigación del postgrado y las asignaturas que cursan.

Los indicadores de información permiten establecer que sí existe relación entre las actividades de investigación y las asignaturas que cursan los estudiantes.

Las Maestrías en el área de conocimiento Ciencias de la Educación, en la Tabla 30 establecen la diferencia en relación a los otros niveles de postgrado y áreas de conocimiento estudiados.

Estos valores que se repiten en el aspecto referido a la “Enseñanza de la Investigación”, indican la principal debilidad de ésta área del conocimiento, básica por el papel fundamental que debería cumplir en la formación de

formadores de manera general. Hecho que implica efectuar una serie de consideraciones sobre la pertinencia social de las actuales ofertas académicas de los postgrados estudiados.

Los resultados de los indicadores de información según la Tabla 31, establecen en Ciencias Sociales y Económicas, en los niveles de Especialización y Maestría, que los cursantes no conocen los grupos de investigación del postgrado que realizan.

Al igual que en Ciencias de la Educación, donde los encuestados de los niveles de Maestría y Doctorado, expresan desconocer los grupos de investigación del programa que cursan.

Estos valores pudieran reflejar dos situaciones que acontecen dentro del postgrado, por un lado, estaríamos en presencia de grupos de investigación cuya presencia ha servido para justificar la creación de dichos programas, pero que en la práctica son los grandes ausentes de la actividad investigativa que justifica y garantiza la existencia y permanencia del postgrado en términos de pertinencia y calidad. Y por otra parte, pudiera ser que se realice una investigación silenciosa, no involucrada con los estudiantes, sin confrontación, ni divulgación, la cual no propicia la incorporación de los cursantes a proyectos de investigación que orienten y faciliten la realización de los trabajos y tesis de grado.

Siguiendo con nuestro análisis en el mismo orden de ideas, encontramos que las Tablas 32, 33, 34 y 35 expresan nuevamente la ausencia de políticas institucionales dentro del postgrado relativas a la presencia de la investigación como eje de estos estudios.

Estos resultados reflejan la debilidad de la actividad investigativa de estos postgrados, ya que se infiere que la producción investigativa (referida a trabajos y tesis de grado) está relacionada con la necesidad de titulaciones.

La ausencia de infraestructura para la investigación, implica para el cursante, no tener acceso a intercambio de experiencias a través de ponencias, publicaciones, reconocimientos.

Las Tablas 36 y 37 expresan la forma como se confronta el resultado de los trabajos realizados por los cursantes. Los profesores y tutores de manera individual supervisan y orientan el desarrollo de las investigaciones dentro del postgrado.

Los indicadores de información suministrados en la Tabla 38, evidencian la cultura investigativa de los postgrados por área de conocimiento. Ciencias Básicas; Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, presentan tendencias constantes en este renglón. Se observan respuestas favorables hacia este hecho dentro del postgrado. A diferencia de los resultados de Ciencias Sociales y Económicas y, Ciencias de la Educación, donde queda en

evidencia según las respuestas de los cursantes, la escasa participación de esos programas en actividades de divulgación de las investigaciones realizadas.

A través de estos resultados podría estar estableciéndose la escasa diferencia existente entre los requerimientos realizados en los niveles de postgrado. Ya que al igual que en Doctorado y Maestría, algunos programas de Especialización exigen un trabajo de investigación, con exigencias similares a los otros niveles.

Aún cuando, existe una diferenciación teórica que ha sido expresada a través de definiciones sobre cada uno de estos niveles, es necesario señalar que en la práctica, a veces resulta difícil según lo señala Inciarte (2001), establecer diferencias entre una investigación de Doctorado y una de Maestría. Termina convirtiéndose la investigación que se hace en el postgrado como un instrumento de evaluación para obtener certificaciones o titulaciones y no, para la resolución de problemas significativos del contexto.

Esto es posible que se deba al hecho que no existe vinculación entre el postgrado y la realidad social. Aun cuando se aprecia según la declaración de la misión de estos estudios, que los mismos están dirigidos a la creación de conocimientos aplicables a la realidad concreta, los mismos, sin embargo,

no son vistos como pertinentes socialmente, ya que no contribuyen al desarrollo científico, tecnológico y social de la región, el país, ni del mundo.

En tal sentido, quedan reducidos al espacio limitado por la universidad, de acuerdo a sus fines, intereses, liderados en muchos casos por motivaciones académicas muy personales y que muchas veces la universidad no termina de descifrar, en gran medida por no contar con sistemas de evaluación interna que permitan retroalimentarse y conocer el desarrollo y resultados de los procesos de formación en el postgrado.

3.2.3.3. Orientación de las asignaturas

Para la investigación resultaba de interés efectuar un estudio sobre el desarrollo metodológico de la actividad académica en el postgrado, el bloque de información estuvo conformado por 13 ítems.

a. ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD, NIVEL DE POSTGRADO Y ÁREA DE CONOCIMIENTO

a.1. UNIVERSIDAD DE CARABOBO:

La valoración efectuada por el colectivo de estudiantes de estos programas de postgrado, a la forma como se orientan las asignaturas, establece en el área de conocimiento, Ciencias Sociales y Económicas, entre

las estrategias que mayormente son utilizadas: la revisión bibliográfica, proyectos de investigación y, el trabajo en equipo.

En el área de conocimiento Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, nivel de Maestría, predomina entre las estrategias de enseñanza: las clases magistrales y la revisión bibliográfica.

Por su parte, en el área de Ciencias de la Educación, en el nivel de Maestría, las asignaturas se orientan a través de clases magistrales, seminarios, revisión bibliográfica e investigaciones. En el nivel de Doctorado, en ésta misma área de conocimiento, las estrategias de enseñanza utilizadas son los seminarios, lecturas dirigidas, revisión bibliográfica, proyectos de investigación, tutorías, conferencias, intercambio de experiencias y trabajo en equipo.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	56% Nunca	60% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		58% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		58% Siempre	80% Nunca

Tabla 92. Las asignaturas se orientan a través de clases magistrales.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	61% Siempre	87% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		95% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		53% Nunca	80% Nunca

Tabla 93. Las asignaturas se orientan a través de talleres.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	61% Nunca	60% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		63% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		58% Siempre	100% Siempre

Tabla 94. Las asignaturas se orientan a través de seminarios.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	88% Nunca	100% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		100% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		89% Nunca	100% Nunca

Tabla 95. Las asignaturas se orientan a través de pasantías.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	61% Nunca	73% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		84% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		53% Nunca	68% Siempre

Tabla 96. Las asignaturas se orientan a través de lecturas dirigidas.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	56% Siempre	60% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		53% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		68% Siempre	80% Siempre

Tabla 97. Las asignaturas se orientan a través de revisión bibliográfica.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	61% Siempre	60% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		53% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		53% Nunca	80% Siempre

Tabla 98. Las asignaturas se orientan a través de proyectos de investigación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	61% Siempre	73% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		58% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		68% Siempre	60% Nunca

Tabla 99. Las asignaturas se orientan a través de investigaciones.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	56% Nunca	73% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		74% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		58% Nunca	80% Siempre

Tabla 100. Las asignaturas se orientan a través de tutorías.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	56% Nunca	87% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		74% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		74% Nunca	80% Siempre

Tabla 101. Las asignaturas se orientan a través de conferencias.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Siempre	60% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		74% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		53% Nunca	80% Siempre

Tabla 102. Las asignaturas se orientan a través de intercambio de experiencias.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	83% Siempre	93% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		74% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		53% Nunca	80% Siempre

Tabla 103. Las asignaturas se orientan a través de trabajo en equipo.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	72% Siempre	67% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		79% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		84% Nunca	80% Nunca

Tabla 104. Las asignaturas se orientan a través de nuevas tecnologías.

a.2. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES:

En el área de conocimiento de Ciencias Básicas, predomina el desarrollo de la actividad académica del docente a través de clases magistrales,

talleres, seminarios, lecturas dirigidas, recopilación bibliográfica, proyectos de investigación, investigaciones, tutorías, conferencias, intercambio de experiencias, trabajo en equipo y, utilización de nuevas tecnologías.

La valoración realizada por los cursantes en el área de Ciencias Sociales y Económicas, establece en el nivel de Maestría que las estrategias utilizadas por los docentes de postgrado, se orientan en talleres, recopilación bibliográfica, conferencias, trabajo en equipo. En el nivel de Especialización de esta área de conocimiento, se establece además de las anteriores, orientación de las asignaturas a través de conferencias y al uso de nuevas tecnologías.

Las estrategias de enseñanza utilizadas en el área de Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, en el nivel de Maestría, se caracterizan en clases magistrales, seminarios, lecturas dirigidas, recopilación bibliográfica, proyectos de investigación, tutorías, conferencias, intercambio de experiencias, trabajo en equipo y uso de nuevas tecnologías.

La opinión de los cursantes en el área de Ciencias de la Educación, nivel de Especialización, refleja la orientación de la asignaturas hacia talleres, seminarios, lecturas dirigidas, recopilación bibliográfica, proyectos de investigación, investigación, tutorías, conferencias, intercambio de experiencias, trabajo en equipo y, uso de nuevas tecnologías. En el nivel de

Maestría, la respuesta dada sobre este tema fue que las asignaturas se orientan a través de lecturas dirigidas y recopilación bibliográfica. En cuanto al nivel de Doctorado, los cursantes expresaron que las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes son las clases magistrales, lecturas dirigidas, recopilación bibliográfica, investigaciones, tutorías y, uso de nuevas tecnologías.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	50% Siempre	80% Siempre	50% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100% Nunca	67% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		93% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Nunca	78% Nunca	58% Siempre

Tabla 105. Las asignaturas se orientan a través de clases magistrales.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	100% Nunca	70% Siempre	50% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100% Siempre	56% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		60% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Siempre	78% Nunca	83% Nunca

Tabla 106. Las asignaturas se orientan a través de talleres.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	100% Siempre	90% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100% Nunca	67% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		80% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Siempre	67% Nunca	75% Nunca

Tabla 107. Las asignaturas se orientan a través de seminarios.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	100% Nunca	50% Siempre	50% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100% Nunca	89% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		67% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Nunca	100% Nunca	92% Nunca

Tabla 108. Las asignaturas se orientan a través de pasantías.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	100% Siempre	70% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100% Nunca	100% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		80% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	80% Siempre	67% Siempre	83% Siempre

Tabla 109. Las asignaturas se orientan a través de lecturas dirigidas.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	100% Siempre	90% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100% Siempre	56% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		80% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Siempre	56% Siempre	100% Siempre

Tabla 110. Las asignaturas se orientan a través de recopilación bibliográfica.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	100% Siempre	100% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Nunca	67% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		80% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Siempre	67% Nunca	92% Nunca

Tabla 111. Las asignaturas se orientan a través de proyectos de investigación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	100% Siempre	80% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Nunca	67% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		87% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Siempre	56% Nunca	92% Siempre

Tabla 112. Las asignaturas se orientan a través de investigaciones.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	100% Siempre	90% Siempre	50% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100% Nunca	89% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		100% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	60% Siempre	89% Nunca	83% Siempre

Tabla 113. Las asignaturas se orientan a través de tutorías.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	50% Siempre	80% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Siempre	100% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		67% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	80% Siempre	78% Nunca	75% Nunca

Tabla 114. Las asignaturas se orientan a través de conferencias.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	50% Siempre	80% Siempre	50% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100% Nunca	67% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		80% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	80% Siempre	78% Nunca	83% Nunca

Tabla 115. Las asignaturas se orientan a través de intercambio de experiencias.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	100% Siempre	90% Siempre	50% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Siempre	100% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		73% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	60% Siempre	56% Nunca	83% Nunca

Tabla 116. Las asignaturas se orientan a través del trabajo en equipo.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i> <i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
CIENCIAS BÁSICAS	100% Siempre	80% Siempre	100% Nunca
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Siempre	78% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		67% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	80% Siempre	100% Nunca	67% Siempre

Tabla 117. Las asignaturas se orientan a través de la utilización de nuevas tecnologías.

a.3. UNIVERSIDAD DEL ZULIA:

Los estadísticos de información de las Tablas que siguen a continuación, y referidos a los datos suministrados por los cursantes de los programas de postgrado, en relación a la orientación de las asignaturas que cursan,

registran en el área de Ciencias Sociales y Económicas, nivel de Especialización, en las estrategias de enseñanza de los profesores, clases magistrales, talleres, seminarios, lecturas dirigidas, revisión bibliográfica, proyectos de investigación, investigaciones, conferencias y, trabajo en equipo. En el nivel de Maestría, las estrategias metodológicas para el desarrollo de la enseñanza, están establecidas en clases magistrales, talleres, revisión bibliográfica, proyectos de investigación, intercambio de experiencias y, trabajo en equipo. El nivel de Doctorado se caracteriza por estrategias de enseñanza, tales como, lecturas dirigidas, revisión bibliográfica, investigaciones, intercambio de experiencias, trabajo en equipo y, utilización de nuevas tecnologías.

La valoración de los cursantes en el área de conocimiento Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, nivel de Maestría, establece que las estrategias de enseñanza utilizadas son las clases magistrales, revisión bibliográfica, proyectos de investigación, investigaciones, tutorías, intercambio de experiencias y, trabajo en equipo.

En el área de conocimiento Ciencias de la Educación, nivel de Maestría, se extrae de la información reflejada en las Tablas precedentes, que la orientación de las asignaturas se realiza a través de talleres, seminarios, lecturas dirigidas, revisión bibliográfica, proyectos de investigación, investigaciones, tutorías, intercambio de experiencias y, trabajo en equipo.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Siempre	50% Siempre	80% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		81% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		57% Nunca	

Tabla 118. Las asignaturas se orientan a través de clases magistrales.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Siempre	69% Siempre	60% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		76% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		50% Siempre	

Tabla 119. Las asignaturas se orientan a través de talleres.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Siempre	81% Nunca	80% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		57% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		57% Siempre	

Tabla 120. Las asignaturas se orientan a través de seminarios.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	66% Nunca	88% Nunca	100% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		76% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		100% Nunca	

Tabla 121. Las asignaturas se orientan a través de pasantías.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	71% Siempre	69% Nunca	60% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		81% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		79% Siempre	

Tabla 122. Las asignaturas se orientan a través de lecturas dirigidas.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	51% Siempre	69% Siempre	80% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		52% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		79% Siempre	

Tabla 123. Las asignaturas se orientan a través de revisión bibliográfica.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	71% Siempre	63% Siempre	60% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		81% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		64% Siempre	

Tabla 124. Las asignaturas se orientan a través de proyectos de investigación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Siempre	63% Nunca	80% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		67% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		79% Siempre	

Tabla 125. Las asignaturas se orientan a través de investigaciones.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Nunca	81% Nunca	80% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		62% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		50% Siempre	

Tabla 126. Las asignaturas se orientan a través de tutorías.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Siempre	69% Nunca	80% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		57% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		64% Nunca	

Tabla 127. Las asignaturas se orientan a través de conferencias.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Nunca	63% Siempre	80% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		57% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		50% Siempre	

Tabla 128. Las asignaturas se orientan a través de intercambio de experiencias.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Siempre	100% Siempre	100% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		57% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		50% Siempre	

Tabla 129. Las asignaturas se orientan a través de trabajo en equipo.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Nunca	79% Nunca	60% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		76% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		79% Nunca	

Tabla 130. Las asignaturas se orientan a través de nuevas tecnologías.

a.4. UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA:

Los cursantes del área de conocimiento Ciencias Sociales y Económicas, nivel de Maestría, valoran que las asignaturas se orientan a través de clases magistrales, talleres, lecturas dirigidas, revisión bibliográfica, proyectos de investigación, investigaciones, conferencias, trabajo en equipo.

En cuanto al área de Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, la respuesta dada a este planteamiento se concentró en el nivel de Especialización, en clases magistrales, revisión bibliográfica, proyectos de investigación, tutorías, trabajo en equipo. En el nivel de Doctorado, opinan los estudiantes que se realiza a través de clases magistrales, seminarios, lecturas dirigidas, revisión bibliográfica, proyectos de investigación, investigaciones, tutorías, intercambio de experiencias, trabajo en equipo y uso de nuevas tecnologías.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		67% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	78% Siempre		75% Siempre

Tabla 131. Las asignaturas se orientan a través de clases magistrales.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		50% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	78% Nunca		63% Nunca

Tabla 132. Las asignaturas se orientan a través de talleres.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		82% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	100% Nunca		63% Siempre

Tabla 133. Las asignaturas se orientan a través de seminarios.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		94% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	78% Nunca		88% Nunca

Tabla 134. Las asignaturas se orientan a través de pasantías.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		50% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	89% Nunca		88% Siempre

Tabla 135. Las asignaturas se orientan a través de lecturas dirigidas.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		72% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	78% Siempre		100% Siempre

Tabla 136. Las asignaturas se orientan a través de revisión bibliográfica.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		61% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	67% Siempre		75% Siempre

Tabla 137. Las asignaturas se orientan a través de proyectos de investigación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		56% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	56% Nunca		100% Siempre

Tabla 138. Las asignaturas se orientan a través de investigaciones.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		67% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	78% Siempre		75% Siempre

Tabla 139. Las asignaturas se orientan a través de tutorías.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		61% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	77% Nunca		63% Nunca

Tabla 140. Las asignaturas se orientan a través de conferencias.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		89% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	67% Nunca		75% Siempre

Tabla 141. Las asignaturas se orientan a través de intercambio de experiencias.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		100% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	56% Siempre		88% Siempre

Tabla 142. Las asignaturas se orientan a través de trabajo en equipo.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		68% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	67% Nunca		100% Siempre

Tabla 143. Las asignaturas se orientan a través de nuevas tecnologías.

b. ANÁLISIS GLOBAL:

La inexistencia de una infraestructura de investigación, no propicia la incorporación del cursante a equipos que desarrollen líneas de investigación, lo que trae como consecuencia, que el estudiante de postgrado no tenga oportunidades para formarse como investigador, pasando a formar parte de

un proceso donde se escolariza la investigación, debido a que se aborda su enseñanza a través de seminarios de investigación, evaluaciones de asignaturas y, trabajos o tesis de grado.

El desarrollo metodológico de la actividad académica dentro del postgrado se orienta en gran medida a esquemas tradicionales de enseñanza, sin embargo, se considera oportuno reflejar la tendencia existente por área de conocimiento y nivel académico.

Si bien, podemos observar diversas formas de orientar la acción pedagógica dentro del postgrado que en teoría debería ser pertinente a los fines establecidos para este nivel, los cuales están directamente ligados al desarrollo de la investigación. Los indicadores de información terminan estableciendo a través de los resultados expuestos serias carencias.

La respuesta de los cursantes a la manera como se orientan las asignaturas, indica la importancia que da el profesor de postgrado, en el marco de la enseñanza de su área, a estrategias para la práctica de la enseñanza en este nivel educativo.

La actividad del docente en el aula, encuentra las siguientes apreciaciones en los cursantes de postgrado:

Se expresa cierta divergencia de criterios sobre la orientación de las asignaturas, un 30% expresa que se orientan hacia la acción investigativa en el aula. Ante otro 30% de los encuestados que señalan que este hecho se manifiesta “con frecuencia” y, un 37% que opina que “nunca” se orientan las asignaturas hacia la investigación.

Estos valores porcentuales se repiten en otras actividades de aula: Un 27% indica que las asignaturas se desarrollan a través de clases magistrales. El 29% de los cursantes precisan que se basa en recopilación bibliográfica. Los proyectos de investigación alcanzan un 29%, y , el trabajo en equipo un 37%.

En relación a la orientación de las asignaturas sobre la base de otras estrategias, se obtuvieron los siguientes resultados: En las actividades referidas a Talleres, Conferencias y Uso de nuevas tecnologías, un 59% de los encuestados opina que “nunca” se realizan. El 55% señaló que “nunca” se efectúan a través de Seminarios, Lecturas dirigidas y Tutorías. Un 88% expresa que “nunca” se orientan al desarrollo de Pasantías.

Estos indicadores de información permiten señalar una tendencia en relación a la acción docente en el aula a través de clases magistrales, recopilación bibliográfica, proyectos de investigación y trabajo en equipo de manera permanente.

3.2.3.4. Actividades y trabajos académicos:

La investigación se propuso conocer a través de la opinión expresada por los cursantes, cómo se evalúan en la práctica, las actividades y trabajos académicos dentro del postgrado. El bloque de información lo integraron 6 ítems del cuestionario aplicado a los estudiantes.

a. ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD, NIVEL DE POSTGRADO Y ÁREA DE CONOCIMIENTO

a.1. UNIVERSIDAD DE CARABOBO:

En el área de conocimiento Ciencias Sociales y Económicas, se observa en el nivel de Especialización, que las actividades académicas de las asignaturas se realizan como exposiciones orales; como problematización, experimentación, síntesis; como informes de investigación. Por su parte, en el nivel de Maestría se orientan las actividades académicas de las asignaturas a exposiciones orales; informes de investigación.

En el área de conocimiento Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, nivel de Maestría, las actividades se académicas se realizan como exposiciones orales.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	56% Nunca	60% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		53% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		68% Siempre	80% Siempre

Tabla 144. Las actividades de las asignaturas se realizan como trabajo individual.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	89% Siempre	93% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		68% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		74% Siempre	100% Siempre

Tabla 145. Las actividades académicas de las asignaturas se realizan como trabajo en equipo.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	94% Nunca	93% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		53% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		89% Nunca	100% Nunca

Tabla 146. Las actividades de las asignaturas se realizan como exámenes escritos.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	83% Siempre	73% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		63% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		79% Siempre	100% Siempre

Tabla 147. Las actividades de las asignaturas se realizan como exposiciones orales.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	50% Siempre	67% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		84% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		53% Nunca	60% Nunca

Tabla 148. Las actividades de las asignaturas se realizan como problematización, experimentación, síntesis.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	83% Siempre	60% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		89% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		68% Siempre	60% Nunca

Tabla 149. Las actividades de las asignaturas se realizan como informes de investigación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	61% Nunca	80% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		95% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		79% Nunca	100% Nunca

Tabla 150. Las actividades de las asignaturas se realizan como diseño de innovaciones.

a.2. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Ciencias Básicas, la valoración otorgada en el nivel de especialización, a las actividades académicas de las asignaturas, se expresa como trabajo individual; trabajo en equipo; exámenes escritos; exposiciones orales; problematización, experimentación y síntesis; informes de investigación. En el nivel de Maestría, opinan los cursantes que las actividades académicas de las asignaturas se realizan como trabajo individual; trabajo en equipo; exámenes escritos; exposiciones orales; problematización, experimentación y síntesis; informes de investigación; diseño de investigaciones. En el nivel de Doctorado, sobre este planteamiento expresan que se realiza como trabajo individual; trabajo en equipo; exámenes escritos; exposiciones orales; experimentación, problematización y síntesis; informes de investigación; diseño de investigaciones.

Ciencias Sociales y Económicas, los cursantes del nivel de especialización, expresan que la actividades de las asignaturas se realizan como trabajo en equipo, exposiciones orales. En el nivel de Maestría, opinan que las actividades se realizan como trabajo en equipo; exposiciones orales; problematización, experimentación y síntesis; informes de investigación.

Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, en el nivel de Maestría, los cursantes señalan que las actividades académicas de las asignaturas se realizan como trabajo individual; trabajo en equipo; exámenes escritos; exposiciones orales; problematización, experimentación y síntesis; informes de investigación.

Ciencias de la Educación, en el nivel de Especialización, la valoración otorgada por los estudiantes a este planteamiento, establece que las actividades académicas de las asignaturas se realizan como trabajo individual; trabajo en equipo; exposiciones orales; problematización, experimentación y síntesis; informes de investigación. En el nivel de Maestría, la opinión de los estudiantes la expresan a través del trabajo individual, exposiciones orales, informes de investigación. Los cursantes del nivel de Doctorado, señalan que se realizan como trabajo individual, informes de investigación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	100% Siempre	90% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100% Nunca	56% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		100% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Siempre	67% Siempre	92% Siempre

Tabla 151. Las actividades de las asignaturas se realizan como trabajo individual.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	100% Siempre	90% Siempre	50% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Siempre	100% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		87% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	60% Siempre	56% Nunca	75% Nunca

Tabla 152. Las actividades académicas de las asignaturas se realizan como trabajo en equipo.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	100% Siempre	70% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100% Nunca	89% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		80% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Nunca	89% Nunca	92% Nunca

Tabla 153. Las actividades de las asignaturas se realizan como exámenes escritos.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	100% Siempre	100% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Siempre	78% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		100% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Siempre	89% Siempre	75% Nunca

Tabla 154. Las actividades académicas de las asignaturas se realizan como exposiciones orales.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	50% Siempre	80% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	67% Siempre	67% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		87% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	80% Siempre	78% Nunca	75% Nunca

Tabla 155. Las actividades académicas de las asignaturas se realizan como problematización, experimentación, síntesis.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	50% Siempre	70% Siempre	100% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100% Nunca	76% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		80% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Siempre	56% Siempre	92% Siempre

Tabla 156. Las actividades académicas de las asignaturas se realizan como informes de investigación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS BÁSICAS	100% Nunca	50% Siempre	50% Siempre
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	100% Nunca	89% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		60% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	100% Nunca	89% Nunca	67% Nunca

Tabla 157. Las actividades académicas de las asignaturas se realizan como diseño de investigaciones.

a.3. UNIVERSIDAD DEL ZULIA:

Ciencias Económicas y Sociales, en el nivel de Especialización, los cursantes señalan que las actividades académicas de las asignaturas se realizan como exposiciones orales. En el nivel de Maestría, se establece que se realizan como exposiciones orales, informes de investigación. Los cursantes del nivel de Doctorado, opinan que se realizan como exposiciones orales; problematización, experimentación y síntesis; informes de investigación.

Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, en relación a la forma como se realizan las actividades académicas de las asignaturas, los estudiantes del nivel de Maestría, expresan que se hace a través de trabajo individual;

exámenes escritos; exposiciones orales; problematización, experimentación y síntesis; informes de investigación.

Ciencias de la Educación, nivel de Maestría, los cursantes opinan que las actividades académicas de las asignaturas se realizan como trabajo individual; exposiciones orales; informes de investigación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Nunca	56% Siempre	80% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		67% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		86% Siempre	

Tabla 158. Las actividades de las asignaturas se realizan como trabajo individual.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	86% Siempre	88% Siempre	100% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		62% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		57% Nunca	

Tabla 159. Las actividades académicas de las asignaturas se realizan como trabajo en equipo.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	71% Nunca	56% Nunca	80% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		86% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		100% Nunca	

Tabla 160. Las actividades de las asignaturas se realizan como exámenes escritos.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	71% Siempre	81% Siempre	80% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		90% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		57% Siempre	

Tabla 161. Las actividades de las asignaturas se realizan como exposiciones orales.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	71% Nunca	63% Nunca	60% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		62% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		64% Nunca	

Tabla 162. Las actividades de las asignaturas se realizan como problematización, experimentación, síntesis.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	57% Nunca	63% Siempre	60% Siempre
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		62% Siempre	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		79% Siempre	

Tabla 163. Las actividades de las asignaturas se realizan como informes de investigación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	86% Nunca	88% Nunca	80% Nunca
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN		62% Nunca	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		86% Nunca	

Tabla 164. Las actividades de las asignaturas se realizan como diseño de innovaciones.

a.4. UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA:

Ciencias Sociales y Económicas, nivel de Maestría, reflejan los estadísticos de información que los cursantes expresan que las actividades de las asignaturas se realizan como trabajo individual; exámenes escritos; exposiciones orales; problematización, experimentación y síntesis; informes de investigación.

Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, en el nivel de Especialización, la información aportada por los estudiantes establece que las actividades

académicas de las asignaturas se realiza como trabajo individual; exámenes escritos; informes de investigación. En el nivel de Doctorado, la opinión de los cursantes establece que se realizan como trabajo individual; exámenes escritos; exposiciones orales; problematización, experimentación y síntesis; informes de investigación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		84% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	67% Siempre		100% Siempre

Tabla 165. Las actividades de las asignaturas se realizan como trabajo individual.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		100% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	100% Siempre		100% Siempre

Tabla 166. Las actividades académicas de las asignaturas se realizan como trabajo en equipo.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		61% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	100% Siempre		50% Siempre

Tabla 167. Las actividades de las asignaturas se realizan como exámenes escritos.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		83% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	56% Nunca		100% Siempre

Tabla 168. Las actividades de las asignaturas se realizan como exposiciones orales.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		67% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	56% Nunca		63% Siempre

Tabla 169. Las actividades de las asignaturas se realizan como problematización, experimentación, síntesis.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		83% Siempre	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	56% Siempre		100% Siempre

Tabla 170. Las actividades de las asignaturas se realizan como informes de investigación.

<i>NIVEL DE POSTGRADO</i>	<i>ESPECIALIZACIÓN</i>	<i>MAESTRÍA</i>	<i>DOCTORADO</i>
<i>ÁREA DE CONOCIMIENTO</i>			
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		100% Nunca	
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECN	78% Nunca		63% Nunca

Tabla 171. Las actividades de las asignaturas se realizan como diseño de innovaciones.

b. ANÁLISIS GLOBAL:

Sobre la manera como se ejecutan los trabajos académicos de las asignaturas cursadas, los estudiantes de los postgrados investigados opinaron lo siguiente: Un 62% señala que “nunca” se evalúan a través de exámenes escritos; el 52% señala que “nunca” hacen énfasis en la problematización, experimentación y síntesis, y, un 78% opina que “nunca” se basan en el diseño de innovaciones.

Por su parte, se observa una fuerte tendencia al trabajo académico individual, reflejado en el 40% de la opinión suministrada. En cuanto al trabajo en equipo se obtuvo un 38%, y a través de exposiciones orales, un 39%.

Considerando el nivel educativo en estudio, los resultados de manera general, reflejan las críticas que a la estructura académica del postgrado se han efectuado en diversos escenarios, sobre el sistema de evaluación de la actividad del alumno en el postgrado. Donde se reduce la evaluación de las actividades y trabajos académicos, a través de trabajos individuales, trabajo en equipo, exposiciones orales, exámenes escritos, e informes e investigación, cuyos resultados se enmarcan en estándares rígidos anacrónicos, los cuales fomentan la transmisión en lugar de la construcción de conocimientos, estimulando además, según (Inciarte, 2002), al fomento del desarrollo de habilidades para investigar, en lugar de generar una investigación significativa.