

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA MARÍA ESCUELA DE POST GRADO

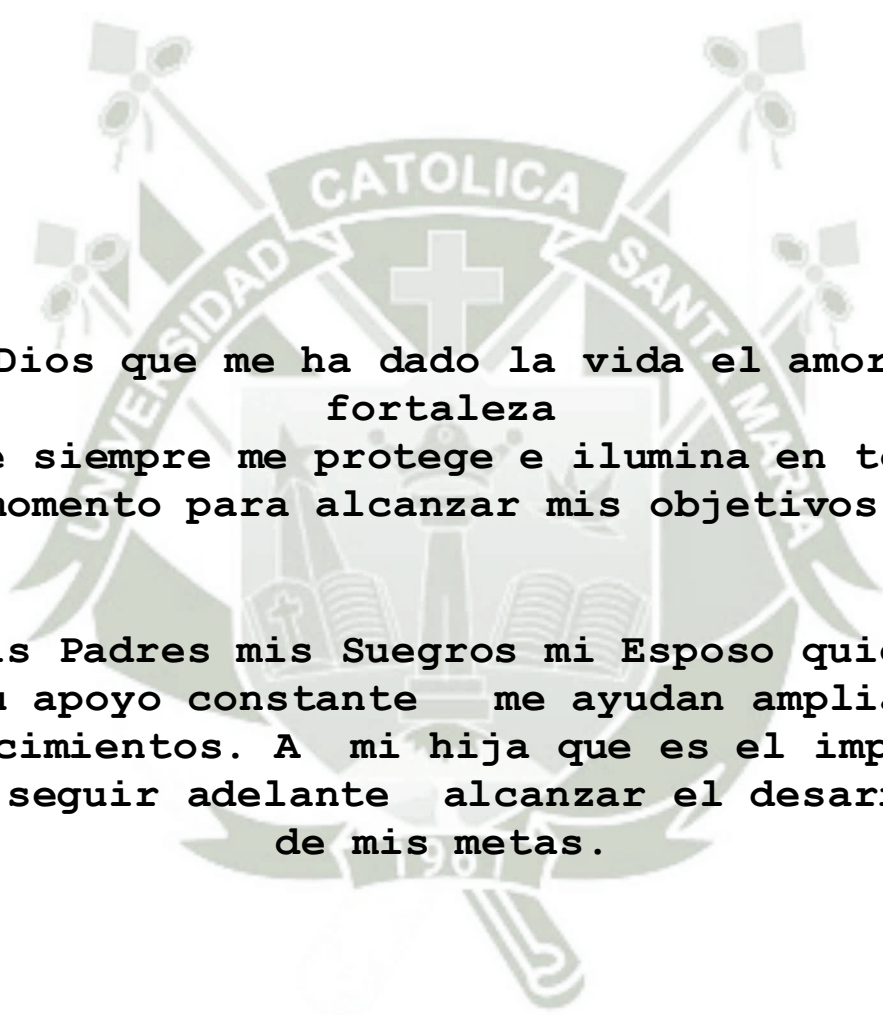


“ ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE MAESTRÍAS SELECCIONADAS DEL PERÚ Y DEL EXTRANJERO OFRECIDAS EN AREQUIPA EN EL AÑO 2007”

**Tesis presentada por la bachiller:
CORINA ELIZABETH FUENTES COAGUILA**

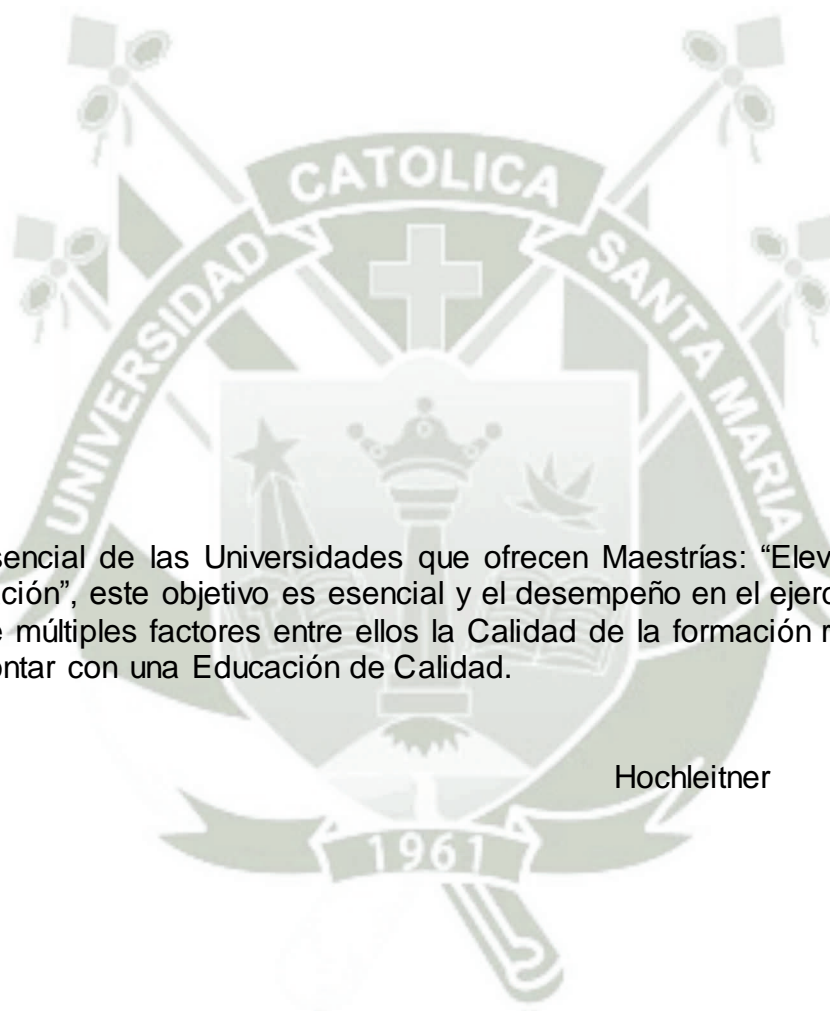
**Para optar el grado académico de:
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**ARQUEUIPA – PERÚ
2007**



A Dios que me ha dado la vida el amor y
fortaleza
que siempre me protege e ilumina en todo
momento para alcanzar mis objetivos.

A mis Padres mis Suegros mi Esposo quienes
con su apoyo constante me ayudan ampliar mis
conocimientos. A mi hija que es el impulso
para seguir adelante alcanzar el desarrollo
de mis metas.



Es tarea esencial de las Universidades que ofrecen Maestrías: “Eleva la calidad de la educación”, este objetivo es esencial y el desempeño en el ejercicio docente depende de múltiples factores entre ellos la Calidad de la formación recibida para ello debe contar con una Educación de Calidad.

Hochleitner

INDICE

	Pág
DEDICATORIA.....	3
EPÍGRAFE.....	4
INDICE.....	5
RESUMEN.....	6
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO ÚNICO: RESULTADOS.....	13
Calidad en el Proceso Enseñanza - Aprendizaje.....	14
Aspectos Académicos y Administrativos.....	34
Aspectos Económicos y Financieros	47
CUADRO RESÚMEN DE RESULTADOS OBTENIDOS.....	51
CONCLUSIONES.....	54
SUGERENCIAS.....	56
PROPUESTA PARA MEJORAR LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS.....	57
BIBLIOGRAFÍA.....	60
ANEXOS.....	62
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	63
I. PREÁMBULO.....	64
II PLANTEAMIENTO TEÓRICO.....	65
1. Problema de investigación.....	65
2. Marco conceptual.....	68
3. Antecedentes investigativos.....	143
4. Objetivos.....	143
5. Hipótesis.....	144
III PLANTEAMIENTO OPERACIONAL	145
1. Técnicas e instrumentos de verificación.....	145
2. Campo de verificación.....	147
3. Estrategia para la recolección de datos.....	148
IV. CRONOGRAMA DE TRABAJO.....	150
MATRIZ DE SISTEMATIZACION.....	151

RESUMEN

El presente trabajo de investigación lleva por título “ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE MAESTRIAS SELECCIONADAS DEL PERU Y DEL EXTRANJERO OFRECIDAS EN AREQUIPA, EN EL AÑO 2007”; corresponde a un tipo de investigación de campo y a un nivel de carácter descriptivo comparativo, que se halla en el campo de Educación Superior y está dentro del área de Estudios Pedagógicos.

Tiene como variable única: Algunas Características de las Maestrías ofrecidas en Arequipa y como indicador tres aspectos principales para medir la variable entre los cuales tenemos: Calidad en el proceso Enseñanza - Aprendizaje, Aspectos Académicos y Administrativos Aspectos Económicos y Financieros; de las principales Universidades de Arequipa y de algunas Universidades Nacionales y Extranjera que ofrecen Maestrías en Arequipa.

Cabe mencionar que por el carácter de la investigación y el desarrollo pormenorizado de la variable se fijó algunos subindicadores que se ven especificados con mayor precisión en dicho apartado para llegar a la comprobación real de la hipótesis.

Es por ello que para la consecución de los propósitos se ha planteado como objetivos específicos:

- Describir algunas de las características de maestrías seleccionadas brindadas por Universidades del Perú en Arequipa, en el 2007.
- Describir algunas de las características de maestrías seleccionadas brindadas por Universidad del Extranjero, en el 2007.
- Determinar las semejanzas y diferencias que tienen las maestrías seleccionadas ofrecidas en arequipa, en el 2007.

Para probar que la presente investigación es factible y se puede materializar, se elaboró y aplicó un cuestionario el cual permitió conocer los puntos de vista que tienen algunos estudiantes de Algunas Universidades de Arequipa , Nacionales y Extranjera acerca de características de las maestrías brindadas en Arequipa.

Todo ello permitió analizar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades con las que cuentan las instituciones que brindan estudios de postgrado esto en busca de la mejora de la calidad educativa de los docentes, mostrando para ello algunas conclusiones y sugerencias significativas que permitirán tener una visión más clara de la formación docente y resaltar la importancia que tiene la Institución en la cual uno recibe su formación profesional ya que de ello dependerá su posterior desempeño laboral.

Los resultados que se han obtenido han sido estructurados según los indicadores y se detallan a continuación:

Respecto a la Calidad en el proceso Enseñanza - Aprendizaje.

Según los Estudiantes de Maestrías Seleccionadas ofrecidas en Arequipa, las Universidades Nacionales con filiales en Arequipa y la Universidad Extranjera con filial en Arequipa la mayoría cuenta con buena Calidad Docente, las Universidades de Arequipa que ofrecen distintas Maestrías tienen mejor Calidad en el proceso Enseñanza Aprendizaje ya que cuentan con alta calidad docente, ya que demuestran estar capacitados, orientan durante el desarrollo de la asignatura, potencian el desarrollo pleno del estudiante como profesional competitivo, responsable, propician la investigación y comprometido con el desarrollo social asimismo dan muestra de puntualidad y orden, docentes que informan del contenido del silabo.

Respecto a los Aspectos Académicos y Administrativos

Las Maestrías nacionales con filiales en Arequipa y la Maestría del extranjero con filial en Arequipa No realizan examen, facilitan la presentación de documentos para ingresar, no son puntuales en los cronogramas establecidos fechas de inscripción y desarrollo de actividades, solo brindan la modalidad a Distancia, No cuentan con local propio ni adecuado ni seguro, poseen filiales, no ofrece maestrías para diversas especialidades; no es tan factible graduarse ya que muchas veces tienen que viajar al lugar de origen de las Universidades para obtener el título profesional, al momento de graduarse se presentan obstáculos como tener que viajar al lugar de origen, no cubren el cupo necesario para que vengan los docente del lugar de origen de dicha maestría.

Sin embargo las Maestrías Seleccionadas de Arequipa tienen cronograma establecido para la presentación de documentos para ingresar y regularizar algunos documentos, si realizan examen de selección para ingresar a la maestría, cumplen con el cronograma establecido en el desarrollo de actividades, ofrecen modalidad a distancia y presencial, tienen local propio y adecuado, es falible la graduación ya que no se presentan obstáculos como tener que viajar, cubrir cupos para obtener el título es necesario elaborar un proyecto de investigación, por tanto en los aspectos Académicos y administrativos Son mejores las maestrías que ofrecen las Universidades de Arequipa.

Respecto a los Aspectos Económicos y Financieros

Según los estudiantes de las maestrías Nacionales con filiales en Arequipa así mismo la Maestría extranjera con filial en Arequipa dicen que el costo de la Maestría no es costoso en cuanto a la calidad más sí les resulta costosa la graduación y titulación en vista ya que tiene que viajar al lugar de origen de la Universidad para poder graduarse Sin embargo las maestrías que ofrecen las universidades de Arequipa no les resulta costosa de acuerdo a la calidad ni al momento de graduarse por lo que es mejor seguir alguna maestría en una Universidad de Arequipa.

Finalmente se ha cumplido con los objetivos planteados y la hipótesis ha quedado totalmente comprobada

II



ABSTRACT

The present work of investigation(research) goes for title(degree) " SOME MAESTRIAS's CARACTERISTICAS SELECCIONADAS OF THE PERU AND OF THE FOREIGNER OFFERED IN AREQUIPA, IN THE YEAR 2007 "; it corresponds to a type of field investigation(research) and to a level of descriptive comparative character, which is situated in the field of Top Education and is inside the area of Pedagogic Studies.

It has as the unique variable: Some Characteristics of the Maestrías offered in Arequipa and as indicator three principal aspects to measure the variable between which we have: Quality in the process Education - Learning, Academic Aspects and Administrative Economic and Financial Aspects; of the principal Universities of Arequipa and Foreign and of some National Universities that offer Maestrías in Arequipa.

It is necessary to mention that for the character of the investigation and the development detailed of the variable I fix some subindicators that meet specified with major precision in the above mentioned paragraph to come to the real checking of the hypothesis.

It is for it that for the attainment of the intentions has appeared as specific aims:

- To describe some of the characteristics of maestrías selected offered to Universities of Peru in Arequipa, in 2007.
- To describe some of the characteristics of maestrías selected offered to University of the Foreigner, in 2007.
- To determine the similarities and differences that the selected maestrías have offered in arequipa, in 2007.

To prove that the present investigation is feasible and can materialize, there was elaborated and applied a questionnaire which allowed to know the points of view that have some students of Some Universities of Arequipa, Natives and Foreigner it brings over of characteristics of the maestrías offered in Arequipa.

All this allowed to analyze the strengths, weaknesses, threats and opportunities with those who count the institutions that offer studies of postdegree this in search of the improvement of the educational quality of the teachers, showing for it some conclusions and significant suggestions that will allow to have a clearer vision of the educational formation and highlight the importance that has the Institution in which one receives his vocational training since on it his later labour performance will depend.

The results that have been obtained have been constructed according to the indicators they are detailed later:

With regard to the Quality in the process Education - Learning.

According to the Students of Maestrías Seleccionadas offered in Arequipa, the National Universities with subsidiaries in Arequipa and the Foreign University with subsidiary in Arequipa the majority possesses good Educational Quality, Arequipa's Universities that different Maestrías offer have better Quality in the process Education Learning since they possess(rely on) high educational quality, since they demonstrate to be qualified, orientate during the development of the subject, promote the full development of the student as competitive, responsible professional, propitiate the investigation and compromised with the social development likewise they give sample of punctuality and order, teachers who report of the content of the silabo.

With regard to the Academic and Administrative Aspects

The national Maestrías with subsidiaries in Arequipa and the Mastery of the foreigner with subsidiary in Arequipa they do not realize examination, facilitate the presentation of documents to enter, are not punctual in the chronograms established dates of inscription and development of activities, alone offer the modality distantly, rely on own place not adapted not even assurance, possess subsidiaries, It does not offer maestrías for diverse specialities; it is not so feasible to graduate since often they have to travel to the place of origin of the Universities to obtain the professional title, to the moment to graduate they present obstacles as having to travel to the place of origin, do not cover the necessary quota in order that they avenge the docente of the place of origin of the above mentioned mastery.

Nevertheless Arequipa's Maestrías Seleccionadas has chronogram established for the presentation of documents to enter and to regularize some documents, if they realize examination of selection to enter to the mastery, expires with the chronogram established in the development of activities, offers modality distantly and presencial, has own and suitable place, it is fallible the graduation since they do not present obstacles as having to travel, cover quotas to obtain the title is necessary to elaborate a project of investigation(research), therefore in the Academic and administrative aspects Son improve the maestrías that offer Arequipa's Universities.

With regard to the Economic and Financial Aspects

According to the students of the National maestrías with subsidiaries in Arequipa likewise the foreign Mastery with subsidiary in Arequipa they say that the cost of the Mastery is not costly as for the quality more yes they the graduation turns out to be costly and qualifications in sight since one has to travel to the place of origin of the University to be able to classify(to confer a degree) Nevertheless the maestrías that offer Arequipa's universities they turns out to be costly in agreement neither to the quality nor to the moment to graduate for what is better to follow some mastery in Arequipa's University.

Finally it has been fulfilled by the raised aims and the hypothesis has remained totally verified.

II INTRODUCCIÓN

Señor presidente y Señores miembros del jurado:

A su consideración el presente trabajo de investigación que lleva de título “ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE MAESTRIAS SELCECIONADAS DEL PERÚ Y DEL EXTRANJERO OFRECIDAS EN AREQUIPA, EN EL AÑO 2007”; con el que pretendo optar el grado Académico de MAGISTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

La presente investigación ha sido motivada por intereses individuales como profesional en educación egresada de la Universidad Católica de Santa María, y por la preocupación constante que muestra el Estado por la Educación Peruana; Así mismo por que es importante tener conocimiento de las características que presentan las Maestrías ofrecidas en Arequipa y así poder hacer una buena elección, siendo considerada la calidad de las maestrías un factor importante para el mejor desarrollo profesional.

Hacer un análisis de la Calidad Educativa es materia fundamental, preocupación de todos para hacer una mejor elección y así no se presenten dificultades posteriores, es por ello que hacer un análisis de estas Características nos lleva a reconocer las ventajas y desventajas que presenta cada una de las Maestrías que se ofrecen se dice que hay mala calidad de la enseñanza aprendizaje en nuestro país; esto puede deberse a muchos factores entre los cuales considero que el más importante es la Formación Profesional del Docente, lo que necesitamos es: “CONTAR CON DOCENTES QUE TENGAN UNA SÓLIDA FORMACIÓN DE CALIDAD PARA SER PROFESIONALES COMPETITIVOS”

La tarea esencial en la Universidades poder hacer un análisis de los puntos que están fallando o en lo que están débiles y así poder mejorar, corregir, ya que son instituciones que están en constante competitividad por ello es importante: “Elevar la calidad de la educación”, este objetivo depende directamente de cómo están formando a los profesionales; estas Instituciones desempeñan un rol de suma importancia en la formación de recursos humanos del más alto nivel y en la creación, desarrollo, transferencia y adaptación de tecnología de manera que lo que ellas hacen para responder adecuadamente a los requerimientos de la sociedad moderna se constituye en un imperativo estratégico para el desarrollo nacional.

Desde la perspectiva de las políticas educativas mundiales, la calidad de la educación queda determinada por la capacidad que tienen las instituciones para preparar al individuo, destinatario de la educación de tal modo que pueda

adaptarse y contribuir al crecimiento y desarrollo económico y social mediante su incorporación al mercado laboral. Debido a la responsabilidad que tendrá como profesional, es importante que este cuente, con una educación de calidad, que le permita proponer activamente sobre la integración de planes y programas de estudio, la construcción o fusión de paradigmas educativos, el uso de la tecnología y la capacitación constante.

La presencia del docente bien calificada y disponible, es una de las condiciones básicas para obtener una educación de buena calidad y esto se puede lograr seleccionando y evaluando las instituciones superiores.

Algunas Universidades en muy pocas ocasiones cumplen con su función y el proceso de la formación se convierte en mero negocio, no en todas las instituciones sucede lo mismo, pero si en una gran parte de ellas, por lo tanto considero que el mal funcionamiento de estas reflejan por lo tanto también un deficiente funcionamiento de la instituciones educativas donde estos subsecuentemente prestarán sus servicios, pues los bajos niveles educativos adquiridos durante su formación impedirán una eficiente desarrollo profesional.

La presente investigación de campo describe las características secuenciales y coherentes que presentan algunas Maestrías que permiten el logro de los objetivos propuestos que se sintetizan en el mejoramiento de la calidad educativa en estudios de Post Grado (Maestrías) y así el profesional haga una buena elección ya que se persigue ser un profesional que ofrezca competitividad es por ello que es importante esta investigación.

Respecto a las limitaciones que se encontraron en efectuar el trabajo tenemos la negativa de algunos estudiantes de maestrías, en responder con la verdad, y la realidad de su Institución y en mostrar algunos aspectos de la institución go y en dar información veraz.

Las pocas investigaciones en el ámbito de la calidad educativa de universidades otorga importancia a la presente investigación y al aporte que esta proporciona.

El presente trabajo consta de:

Capítulo Único: Resultados

En este capítulo cabe señalar que habiendo analizado el problema, su variable, indicadores y subindicadores se vio por conveniente medir todo ello aplicando la técnica del cuestionario con su correspondiente instrumento Cédula de Preguntas donde se emplearon preguntas estructuras cerradas de dos alternativas, selección múltiple y selección múltiple categorizada.

II

Todos estos datos debidamente sistematizados y tabulados han permitido elaborar los cuadros con sus respectivas gráficas e interpretaciones apelando a un diseño estadístico y escala de medición.

Se presentaron posteriormente las conclusiones y sugerencias y un aporte personal “PROPUESTA PARA MEJORAR LOS ESTUDIOS POST GRADO MAESTRIAS ”

Seguidamente se indica toda la bibliografía citada y consultada comprendida por textos, artículos, así como direcciones electrónicas relacionadas con la investigación como parte final los anexos en los cuales aparece el proyecto de investigación cuya breve explicación se detalla a continuación:

Anexo: Proyecto de investigación:

I. Planteamiento teórico

Que comprende el esquema metodológico desde el enunciado del problema hasta la operacionalización de la hipótesis.

II. Planteamiento Operacional

Aborda desde la determinación de técnicas e instrumentos de investigación hasta el cronograma de trabajo.

Finalmente en este trabajo de investigación se presenta como último anexo la matriz de sistematización y algunos cuadros de información referenciales de Universidades que ofrecen Maestrías en Arequipa.

III

CAPÍTULO ÚNICO ***RESULTADOS***

**Resultados analizados y
sistematizados de acuerdo a la
operacionalización de variables**



CALIDAD EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El presente capítulo de Resultados está agrupado de acuerdo a los 3 indicadores y a sus respectivos subindicadores que son diversos y variados, por lo cual se han estructurado 34 cuadros diferentes que permiten medir y abordar todas las preguntas y respuestas múltiples realizadas en el instrumento de investigación acorde con la operacionalización de la variable establecida.

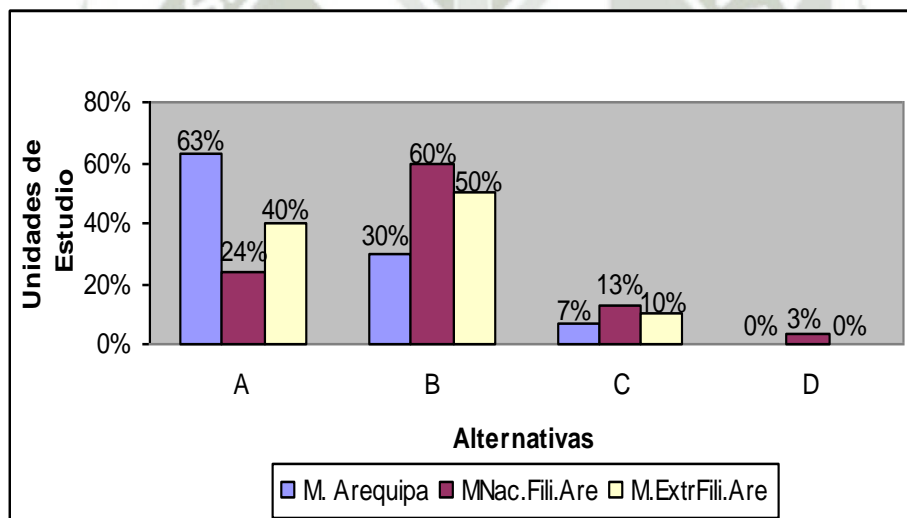
En “CALIDAD EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE” de Algunas Características de Maestrías Seleccionadas del Perú y del extranjero vemos cualidades en los docente que enseñan, el método de enseñanza, la calidad de los recursos de enseñanza aprendizaje y el sistema de evaluación, corresponde los cuadros N° 1 hasta el N°19.

CUADRO NRO 1 DOCENTES CON FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR EL DESARROLLO PLENO DEL ESTUDIANTE COMO PROFESIONAL COMPETITIVO Y COMPROMETIDO CON EL DESARROLLO CALIDAD DOCENTE

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
1	A Todos	38	63%	10	24%	8	40%
	B Mayoría	18	30%	24	60%	10	50%
	C Minoría	4	7%	5	13%	2	10%
	D Ninguno	0	0%	1	3%	0	0%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 1



INTERPRETACIÓN

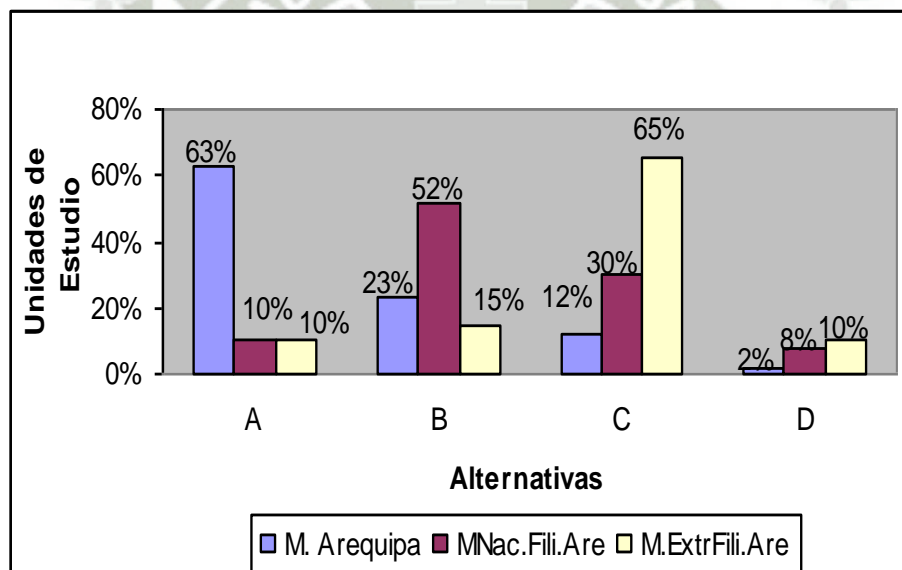
En el presente cuadro se aprecia que los docentes de las Maestrías Seleccionadas de Arequipa “Todos” potencian el desarrollo pleno de Estudiante ya que 63% de estudiante en Maestrías seleccionadas de Arequipa consideran a sus “Docentes con la formación pedagógica para potenciar el desarrollo pleno del estudiante”; mientras que los estudiantes de las maestrías Nacionales con filiales en Arequipa consideran a “Todos” en un 24% y la Maestría Extranjera con filial en Arequipa considera a “Todos “ en un 40%; de sus docentes posee formación pedagógica para potenciar el desarrollo pleno del estudiante.

CUADRO NRO 2 DOCENTES QUE PROPICIAN LA INVESTIGACIÓN QUE PERMITA LA DISCUSIÓN Y CONTRASTACIÓN

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
2	A Todos	38	63%	4	10%	2	10%
	B Mayoría	14	23%	21	52%	3	15%
	C Minoría	7	12%	12	30%	13	65%
	D Ninguno	1	2%	3	8%	2	10%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 2



INTERPRETACIÓN

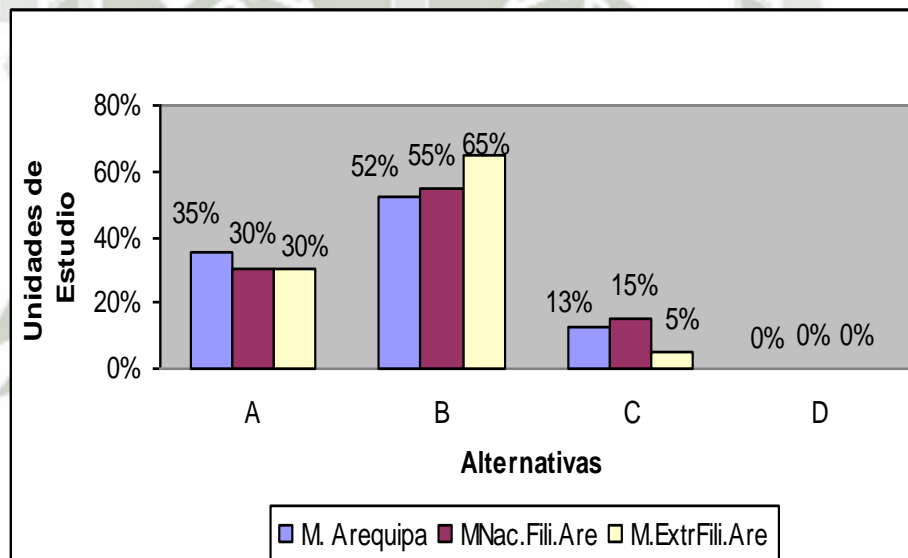
Según resultados obtenidos los estudiantes de Maestrías de Arequipa un 63% afirman que "Todos" sus docentes que propician la investigación y contrastación mientras que los estudiantes las Universidades Nacionales con filiales en Arequipa y Maestría extranjera con filial en Arequipa un 10% cabe resaltar que los estudiantes de las Maestrías Nacionales con filial en Arequipa un 52% dice que la "mayoría" de sus Docentes propician la investigación y en la Maestría Extranjera con filial en Arequipa el 65% dice que la "Minoría" de sus Docentes propician la investigación lo cual desfavorece a los Estudiantes.

CUADRO NRO 3 DOCENTES QUE DEMUESTRAN ESTAR CAPACITADOS

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
3	A Todos	21	35%	12	30%	6	30%
	B Mayoría	31	52%	22	55%	13	65%
	C Minoría	8	13%	6	15%	1	5%
	D Ninguno	0	0%	0	0%	0	0%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 3



INTERPRETACIÓN

Según resultados obtenidos los estudiantes de Maestrías de Arequipa un 52% afirman que la "Mayoría" de sus docentes demuestran estar capacitados y los estudiantes de las Maestrías de Universidades Nacionales con filiales en Arequipa un 55% y estudiantes de Maestría extranjera con filial en Arequipa un 65% cabe resaltar que los estudiantes de las Maestrías de Arequipa afirma que un 35% "Todos" sus docentes se encuentran capacitados mientras que en las Maestrías Nacionales con filiales en Arequipa y Maestría Extranjera con filial en Arequipa afirman que un 30% "Todos" sus docentes demuestran estar capacitados, lo cual implica que los docentes de las distintas maestrías de Arequipa demuestran estar mejor capacitados.

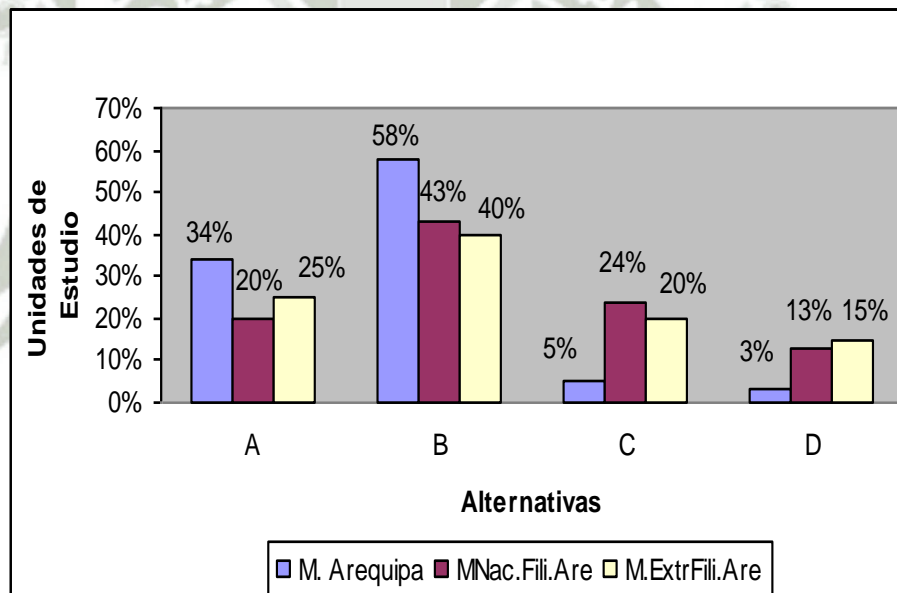
CUADRO NRO 4

DOCENTES IDÓNEOS CON CAPACIDAD RESOLUTIVA EN PROBLEMAS EDUCATIVOS QUE SE PRESENTAN

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
4	A Todos	20	34%	8	20%	5	25%
	B Mayoría	35	58%	17	43%	8	40%
	C Minoría	3	5%	10	24%	4	20%
	D Ninguno	2	3%	5	13%	3	15%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 4



INTERPRETACIÓN

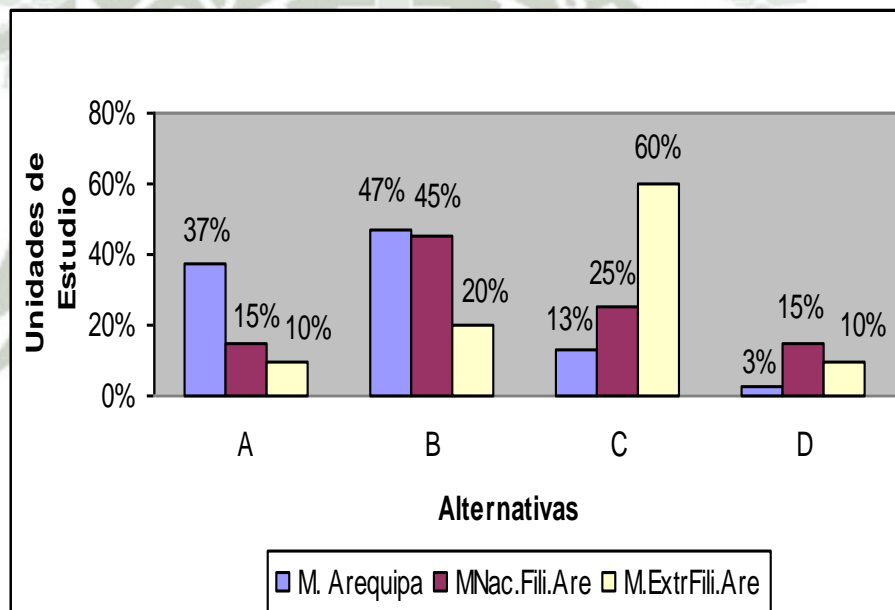
Según el cuadro, en cuanto a los docentes idóneos con capacidad resolutoria en los problemas educativos que se presentan afirma que los estudiantes de las Maestrías de Arequipa la "Mayoría" cuenta con dicha característica ya que un 58% lo dice, mientras que en las Maestrías de Universidades Nacionales con filiales la "Mayoría" corresponde a un 43% y en la Maestría extranjera con filial en Arequipa un 40% corresponde a la "Mayoría" lo cual confirma que los docentes de la Universidades de Arequipa son idóneos y tienen mejor capacidad resolutoria a los problemas que se presentan.

CUADRO NRO 5 DOCENTES QUE DAN MUESTRA DE PUNTUALIDAD Y ORDEN

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
5	A Todos	22	37%	6	15%	2	10%
	B Mayoría	28	47%	18	45%	4	20%
	C Minoría	8	13%	10	25%	12	60%
	D Ninguno	2	3%	6	15%	2	10%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 5



INTERPRETACIÓN

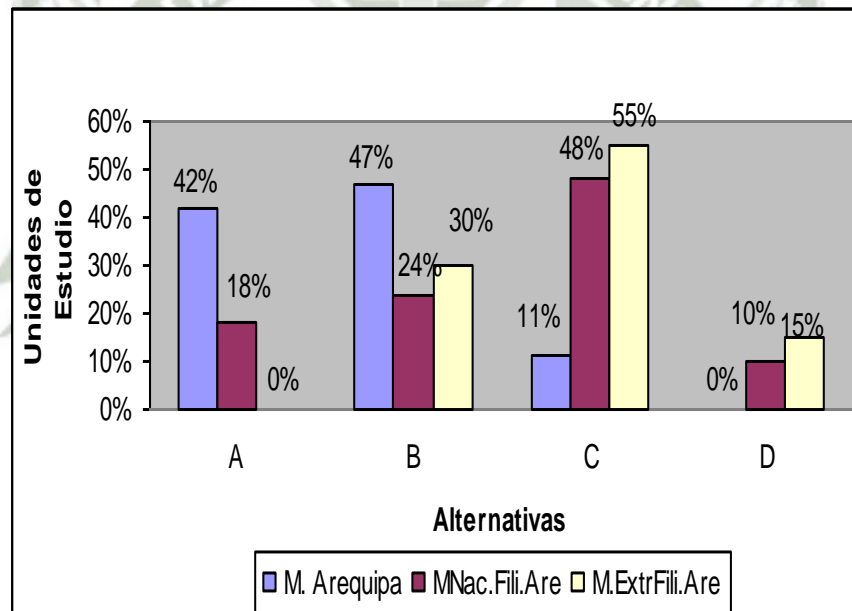
Según el cuadro para los estudiantes de las Maestrías de Arequipa la Mayoría de sus docentes dan muestra de puntualidad y orden, lo mismo ocurre con las Maestrías nacionales con filiales en Arequipa, no siendo así en la Maestría del extranjero ya que la minoría de sus docentes que da muestra de puntualidad y orden.

CUADRO NRO 6 PROFESORES QUE INFORMAN SOBRE EL CONTENIDO DEL SILABO MÉTODO DE ENSEÑANZA

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
6	A Todos	25	42%	7	18%	0	0%
	B Mayoría	28	47%	10	24%	6	30%
	C Minoría	7	11%	19	48%	11	55%
	D Ninguno	0	0%	4	10%	3	15%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 6



INTERPRETACIÓN

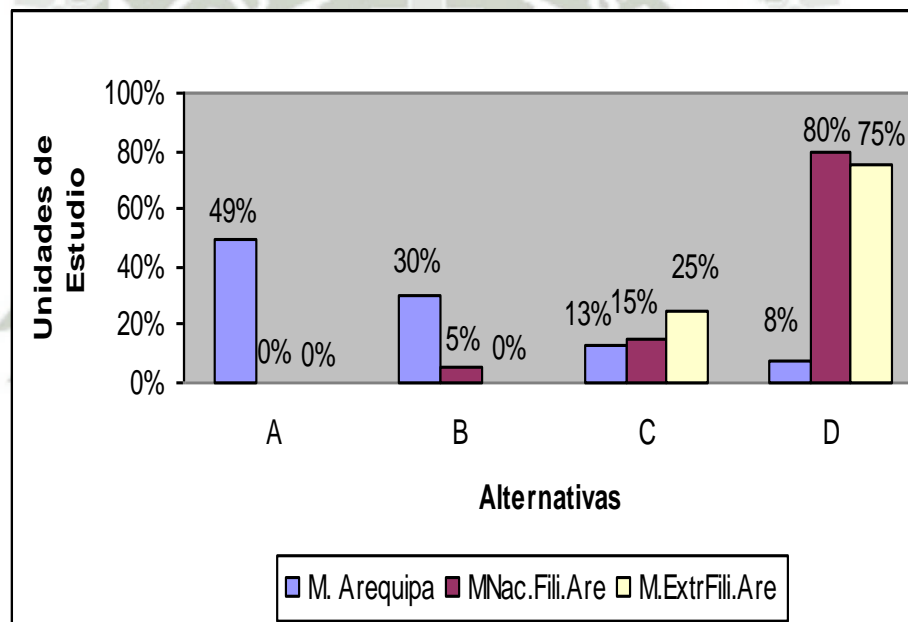
Según resultados obtenidos Los docente de las Maestrías de Universidades de Arequipa la “Mayoría” informa sobre el contenido del sílabo siendo favorable para los estudiantes en cambio, Los docente de las Maestrías de Nacionales con filiales en Arequipa y los Docentes de La Maestría Extranjera con filial en Arequipa la “Minoría” informa sobre el contenido del sílabo o también es cambiado durante el desarrollo de los contenidos, lo cual es un factor negativo para el desarrollo de las actividades y baja la calidad en el proceso enseñanza aprendizaje.

CUADRO NRO 7 DOCENTES QUE BRINDAN ORIENTACIONES MEDIANTE HORARIOS ESTABLECIDOS

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
7	A Todos	29	49%	0	0%	0	0%
	B Mayoría	18	30%	2	5%	0	0%
	C Minoría	8	13%	6	15%	5	25%
	D Ninguno	5	8%	32	80%	15	75%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 7



INTERPRETACIÓN

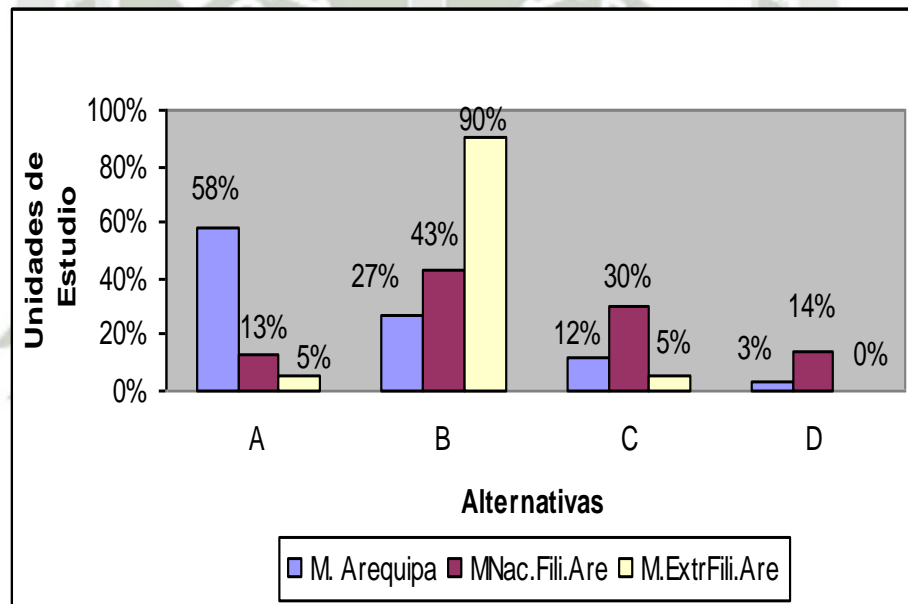
Según resultados obtenidos el 49% de estudiantes de las Maestrías de Arequipa afirma que la “Todos” sus docentes les brindan orientaciones mediante horarios establecidos , lo cual es uno de los factores positivos en el proceso enseñanza aprendizaje que se da en estas Instituciones, mientras que, los estudiante de la Maestrías Nacionales con filiales en Arequipa y de la Maestría extranjera con filial en Arequipa afirman que “Ninguno” de sus docentes les brindan orientaciones mediante horarios establecidos.

CUADRO NRO 8 DOCENTES QUE INFORMAN SOBRE EL SISTEMA DE EVALUACIÓN

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
8	A Todos	35	58%	5	13%	1	5%
	B Mayoría	16	27%	17	43%	18	90%
	C Minoría	7	12%	12	30%	1	5%
	D Ninguno	2	3%	6	14%	0	0%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 8



INTERPRETACIÓN

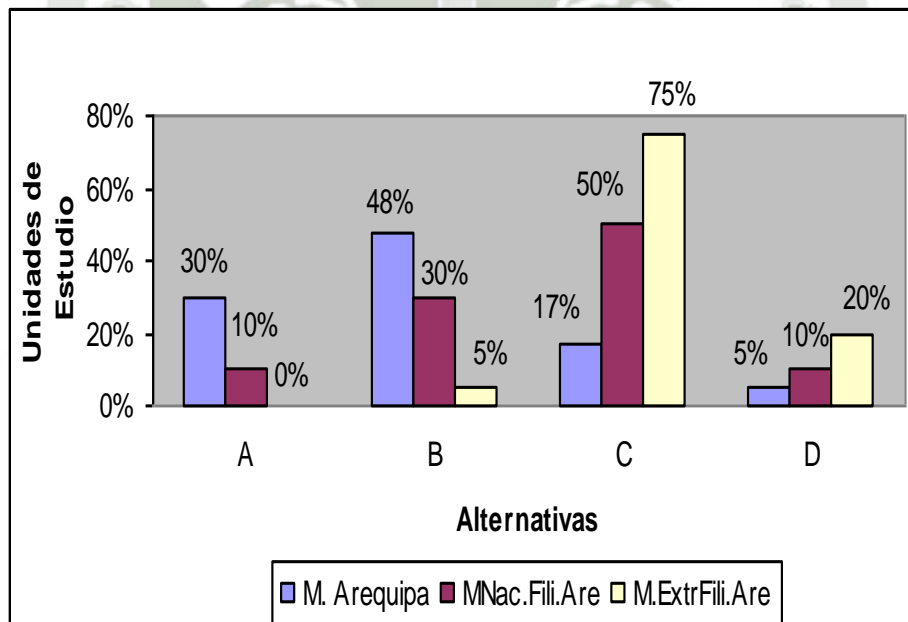
De los resultados obtenidos se tiene que los estudiante de la Maestrías Nacionales con filiales en Arequipa y de la Maestría extranjera con filial en Arequipa afirman que la “Mayoría” de sus docentes les informan sobre el sistema de Evaluación siendo en 90% de los docentes de la Maestría Extranjera cabe resaltar también que un 58% de los estudiantes de las Maestrías de Arequipa afirman que “Todos” sus docentes les informan sobre el sistema de evaluación.

CUADRO NRO 9 DOCENTES QUE MOTIVAN EL TRABAJO EN GRUPO

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
9	A Todos	18	30%	4	10%	0	0%
	B Mayoría	29	48%	12	30%	1	5%
	C Minoría	10	17%	20	50%	15	75%
	D Ninguno	3	5%	4	10%	4	20%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 9



INTERPRETACIÓN

Según resultados obtenidos apreciamos que, un 48% de estudiantes de las Maestrías de Arequipa consideran que la “Mayoría” de sus docentes motivan el trabajo en grupo, lo cual les facilita la adquisición de conocimientos en las diferentes asignaturas.

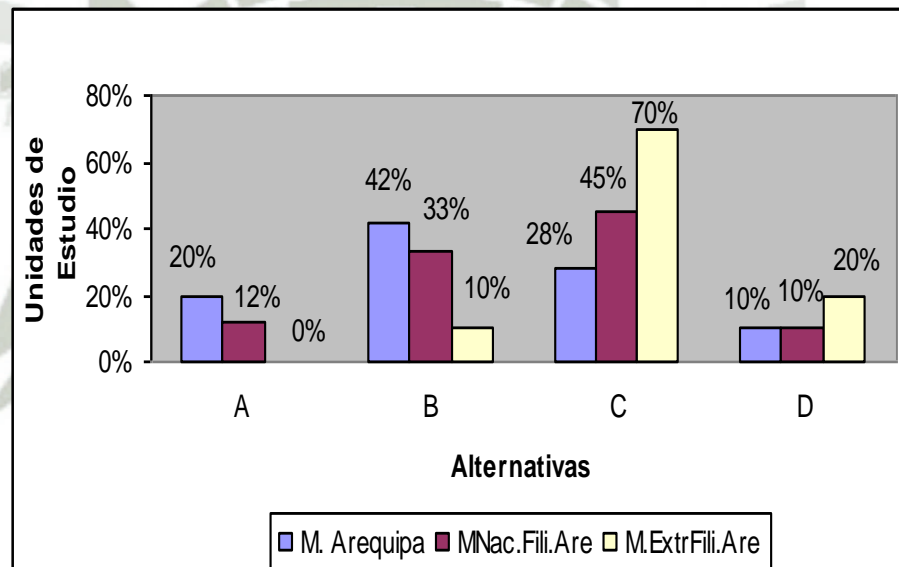
Cabe resaltar que un 50% de estudiantes de las Maestrías Nacionales con filiales en Arequipa y un 75% de estudiantes de maestría extranjera con filial en Arequipa afirman que una minoría de sus docentes motivan el trabajo en grupo siendo este un factor negativo para la Institución.

CUADRO NRO 10 DOCENTES QUE MOTIVA EL DEBATE DE CONTENIDOS

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
10	A Todos	12	20%	5	12%	0	0%
	B Mayoría	25	42%	13	33%	2	10%
	C Minoría	17	28%	18	45%	14	70%
	D Ninguno	6	10%	4	10%	4	20%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 10



INTERPRETACIÓN

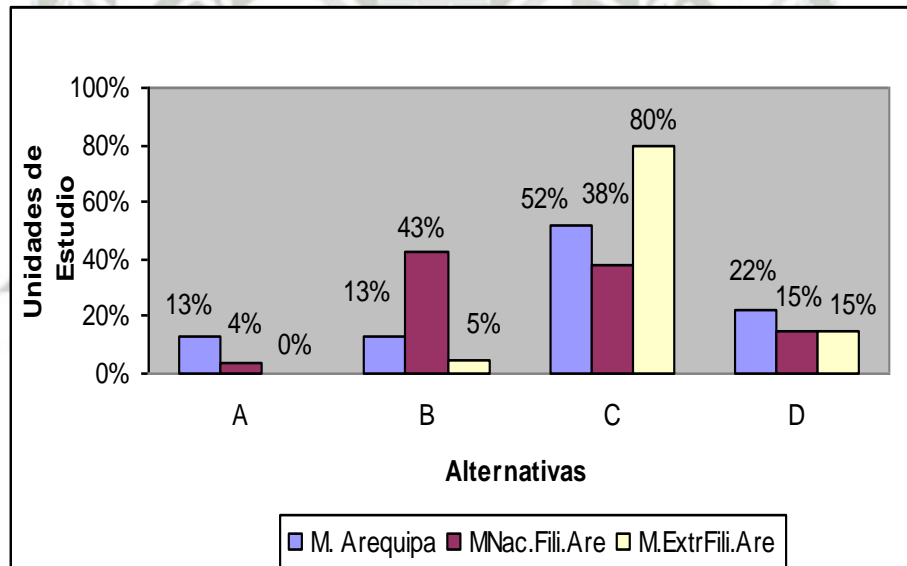
De los resultados obtenidos en la investigación se aprecia que los estudiantes de las Maestrías Nacionales con filiales en Arequipa y los estudiantes de la maestría extranjera con filial en Arequipa afirman que la “minoría” de docentes motivan el debate de contenidos mientras que los estudiantes de las Maestrías de Universidades de Arequipa afirman que la “mayoría” motivan el debate de los contenidos lo cual es favorable para el desarrollo de los aprendizajes.

CUADRO NRO 11 DOCENTES QUE SÓLO DEJAN TRABAJOS DE INVESTIGACION PARA LUEGO EXPONERLOS

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
11	A Todos	8	13%	2	4%	0	0%
	B Mayoría	8	13%	17	43%	1	5%
	C Minoría	31	52%	15	38%	16	80%
	D Ninguno	13	22%	6	15%	3	15%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 11



INTERPRETACIÓN

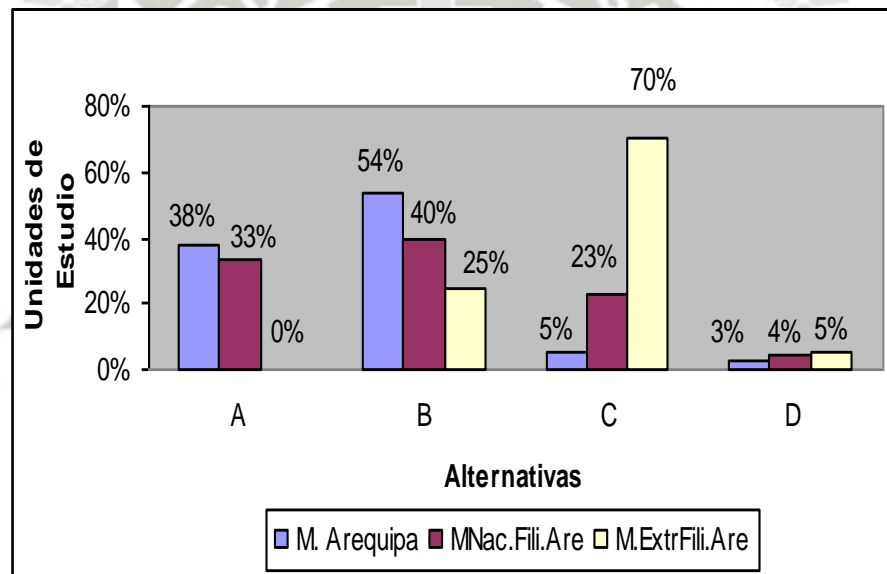
Según resultados obtenidos el 80% los estudiantes de la maestría extranjera con filial en Arequipa y el 52% de los estudiantes de las maestrías de Arequipa afirman que la “minoría” de docentes sólo deja trabajos de investigación para luego exponerlos, de lo que podemos deducir que estos docentes enseñan en forma combinada lo cual es favorable para sus alumnos, por el contrario los estudiantes de las maestrías Nacionales con filiales en Arequipa un 43% afirma que la mayoría de sus docentes sólo deja trabajos de investigación para luego exponerlos.

CUADRO NRO 12 DOCENTES QUE ACONSEJAN BIBLIOGRAFÍA, HEMEROGRAFÍA Y DIRECCIONES ELECTRONICAS CALIDAD DE RECURSOS ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
12	A Todos	23	38%	13	33%	0	0%
	B Mayoría	32	54%	16	40%	5	25%
	C Minoría	3	5%	9	23%	14	70%
	D Ninguno	2	3%	2	4%	1	1%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 12



INTERPRETACIÓN

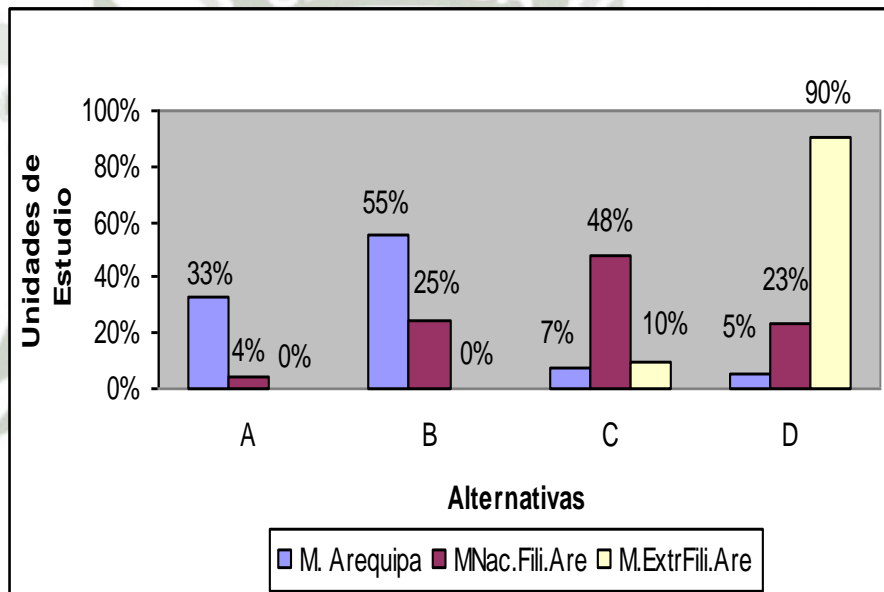
El cuadro muestra que los estudiantes de las Maestrías en Arequipa y los estudiante de las Maestrías Nacionales con filiales en Arequipa la “mayoría “ de sus docentes les aconseja bibliografía, hemerografía y les da direcciones electrónicas lo que es favorable para el desarrollo de sus aprendizajes cabe resaltar que los estudiantes de la Maestría del Extranjero con filial en Arequipa un 70% afirma que la “minoría” de sus docentes les aconseja bibliografía, hemerografía y les da direcciones electrónicas.

CUADRO NRO 13 DOCENTES QUE ORIENTAN A LO LARGO DE LA ASIGNATURA

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
13	A Todos	20	33%	2	4%	0	0%
	B Mayoría	33	55%	10	25%	0	0%
	C Minoría	4	7%	19	48%	2	10%
	D Ninguno	3	5%	9	23%	18	90%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 13



INTERPRETACIÓN

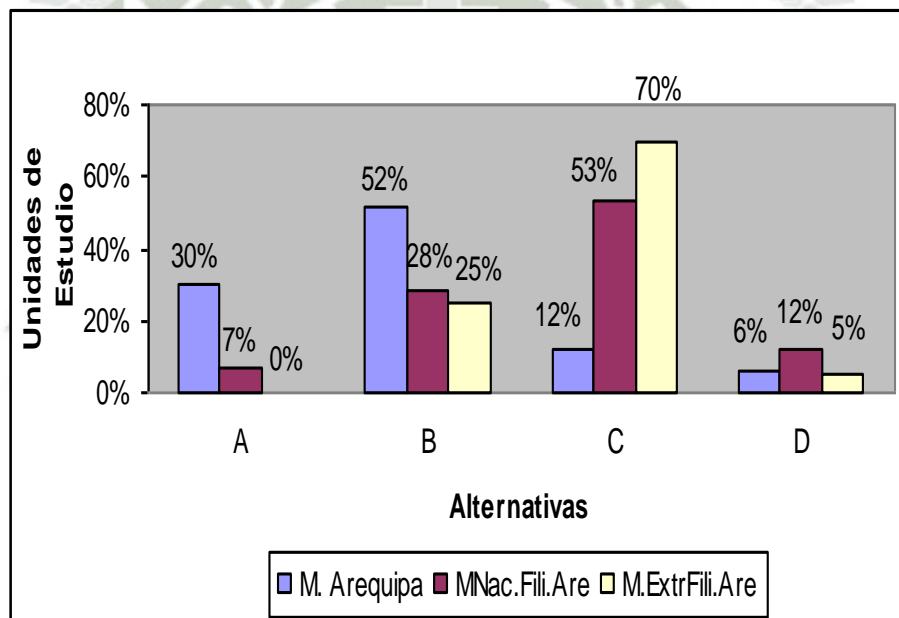
Según resultados obtenidos el 90% los estudiantes de los estudiantes de la Maestría del Extranjero con filial en Arequipa afirma que “Ninguno” de sus docentes orientan a lo largo de la asignatura mientras que el 55% de estudiantes de los estudiantes de las Maestrías en Arequipa afirma que la “mayoría” de sus docentes orientan a lo largo de la asignatura, favoreciendo esto, al estudio y a las relaciones interpersonales que debe darse entre alumnos y docentes. Resaltando que los docentes de las maestrías Nacionales la “minoría” brinda orientaciones a lo largo de la asignatura.

CUADRO NRO 14 DOCENTES QUE BRINDAN TEXTOS O MATERIAL ELABORADO POR ELLOS

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
14	A Todos	18	30%	3	7%	0	0%
	B Mayoría	31	52%	11	28%	5	25%
	C Minoría	7	12%	21	53%	14	70%
	D Ninguno	4	6%	5	12%	1	5%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 14



INTERPRETACIÓN

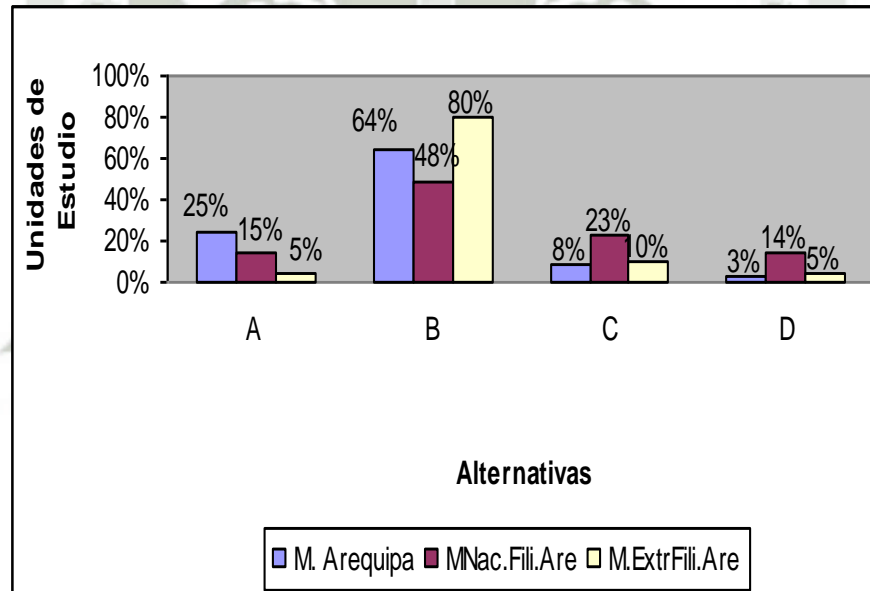
Según resultados obtenidos la “minoría” de los docentes de las Universidades Nacionales con filiales en Arequipa y de la Universidad del Extranjero con filial en Arequipa, brindan textos y material elaborado por ellos, cabe resaltar que la mayoría de los docentes que enseñan en las maestrías de las Universidades de Arequipa brindan textos y material elaborado por ellos, lo que favorece a los estudiantes en el desarrollo de sus actividades.

CUADRO NRO 15 DOCENTES QUE BRINDAN BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
15	A Todos	15	25%	6	15%	1	5%
	B Mayoría	38	64%	19	48%	16	80%
	C Minoría	5	8%	9	23%	2	10%
	D Ninguno	2	3%	6	14%	1	5%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 15



INTERPRETACIÓN

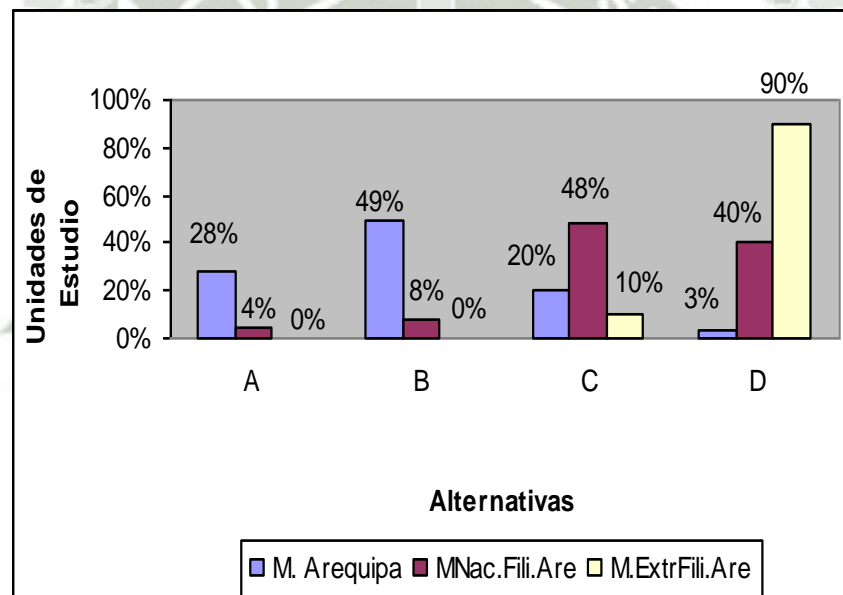
Según resultados obtenidos la “mayoría” de sus docentes les brindan bibliografía adicional en todas las Maestrías, lo cual es favorable para el desarrollo de sus aprendizajes.

CUADRO NRO 16 HACEN USO DE TRANSPARENCIAS, CAÑÓN, PROYECTOR

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
16	A Todos	17	28%	2	4%	0	0%
	B Mayoría	29	49%	3	8%	0	0%
	C Minoría	12	20%	19	48%	2	10%
	D Ninguno	2	3%	16	40%	18	90%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 16



INTERPRETACIÓN

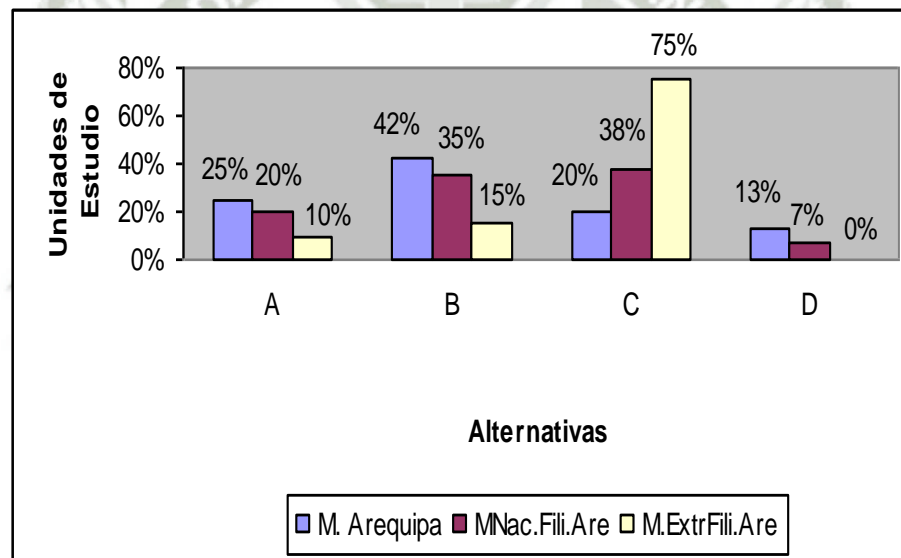
De los resultados obtenidos en la investigación se afirma que los estudiantes de la maestría extranjera con filial en Arequipa afirman que “ninguno” de docentes hacen uso de transparencias, cañón, proyector, también se aprecia que los estudiantes de las Maestrías Nacionales con filiales en Arequipa afirman la “minoría” de docentes hacen uso de transparencias, cañón, proyector, por el contrario la “mayoría” de los docentes de las maestrías de Arequipa hacen uso de transparencias, cañón, proyector, que motiva y ayuda al aprendizaje.

CUADRO NRO 17 DOCENTES QUE VINCULAN LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
17	A Todos	15	25%	8	20%	2	10%
	B Mayoría	25	42%	14	35%	3	15%
	C Minoría	12	20%	15	38%	15	75%
	D Ninguno	8	13%	3	7%	0	0%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 17



INTERPRETACIÓN

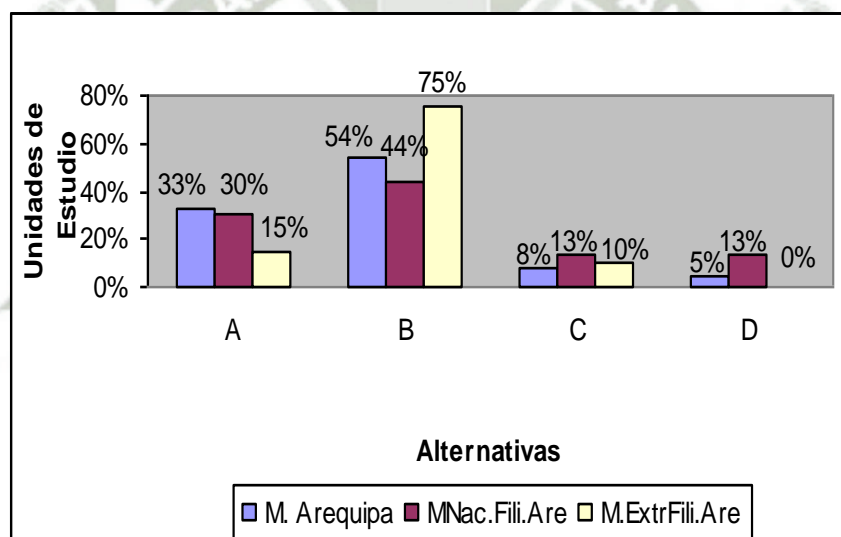
Según resultados obtenidos un 75% los estudiantes de los estudiantes de la maestría extranjera con filial en Arequipa afirman que la “minoría” de docentes vinculan la teoría con la practica también se aprecia que los estudiantes de las Maestrías Nacionales con filiales en Arequipa afirman la “minoría” de docentes vinculan la teoría con la practica, por el contrario la “mayoría” de los docentes de las maestrías de Arequipa vinculan la teoría con la práctica, lo que motiva y ayuda al aprendizaje.

CUADRO NRO 18 DOCENTES QUE EVALÚAN DE ACUERDO AL SILABO Y CON JUSTICIA SISTEMA DE EVALUACIÓN

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
18	A Todos	20	33%	12	30%	3	15%
	B Mayoría	32	54%	18	44%	15	75%
	C Minoría	5	8%	5	13%	2	10%
	D Ninguno	3	5%	5	13%	0	0%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 18



INTERPRETACIÓN

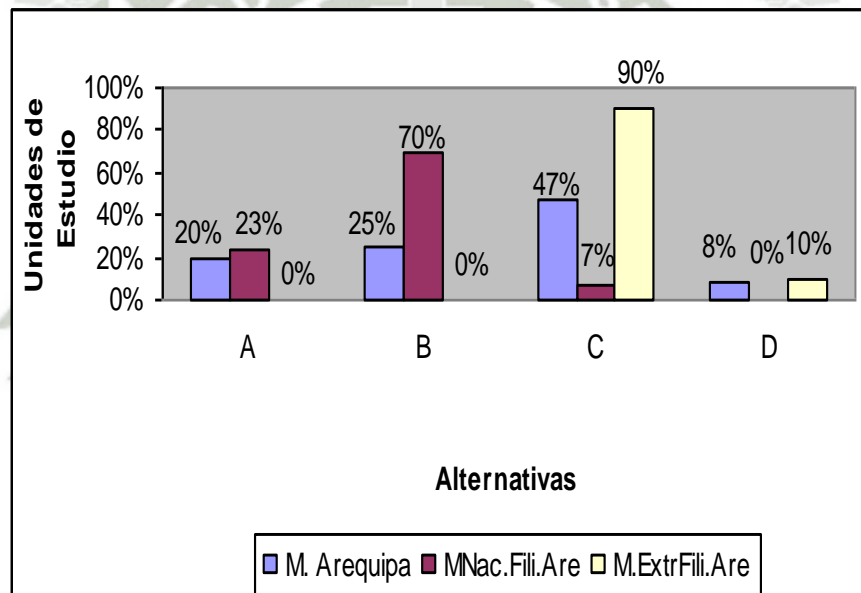
Según resultados obtenidos la “mayoría” de sus docentes los evalúan de acuerdo al silabo y con justicia en todas las Maestrías, lo cual es favorable para el desarrollo de sus aprendizajes.

CUADRO NRO 19 SI DESAPRUEBAS LOS DOCENTES TE DAN OPORTUNIDAD DE RECUPERAR ESA NOTA

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
19	A Todos	12	20%	9	23%	0	0%
	B Mayoría	15	25%	28	70%	0	0%
	C Minoría	28	47%	3	7%	2	90%
	D Ninguno	5	8%	0	0%	18	10%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 19



INTERPRETACIÓN

Según resultados obtenidos un 90% los estudiantes de los estudiantes de la maestría extranjera con filial en Arequipa afirman que la “minoría” de docentes les dan oportunidad de recuperar en caso de desaprobado, así también los docentes de las maestrías de Arequipa con un 47%, se aprecia que los estudiantes de las Maestrías Nacionales con filiales en Arequipa afirman la “mayoría” de docentes dan oportunidad de recuperar en caso de desaprobado.

ASPECTOS ACADÉMICOS Y ADMINISTRATIVOS

En lo referente a la “ASPECTOS ACADEMICOS Y ADMINISTRATIVOS” se establecen si cumplen con los cronogramas establecidos, si se realiza un examen de selección, el ambiente académico, obstáculos que se presentan para graduarse, corresponde los cuadros N° 20 hasta N° 31.



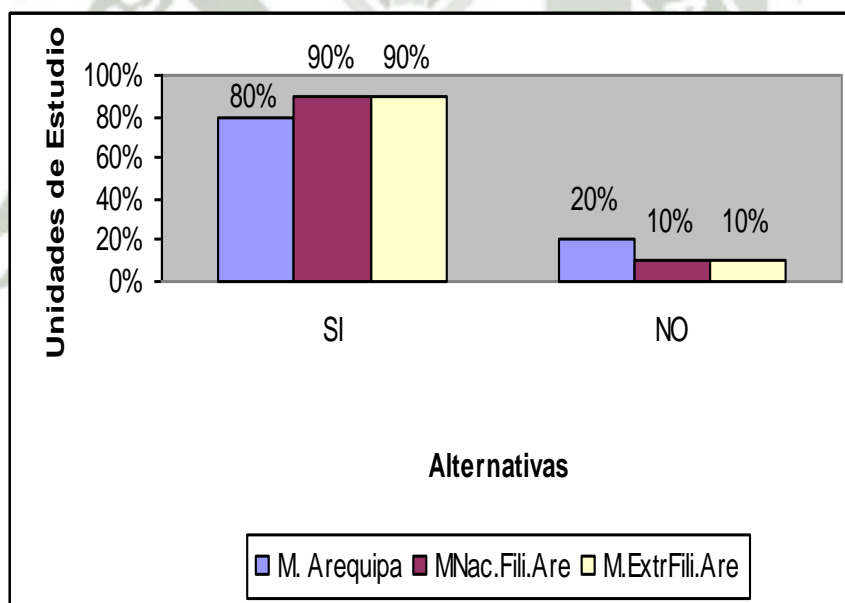
CUADRO NRO 20 UNIVERSIDADES QUE FACILITAN LA PRESENTACIÓN DE DOCUMENTOS PARA INGRESAR

REQUISITOS PARA INGRESAR

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
20	SI	48	80%	36	90%	18	90%
	NO	12	20%	4	10%	2	10%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 20



INTERPRETACIÓN

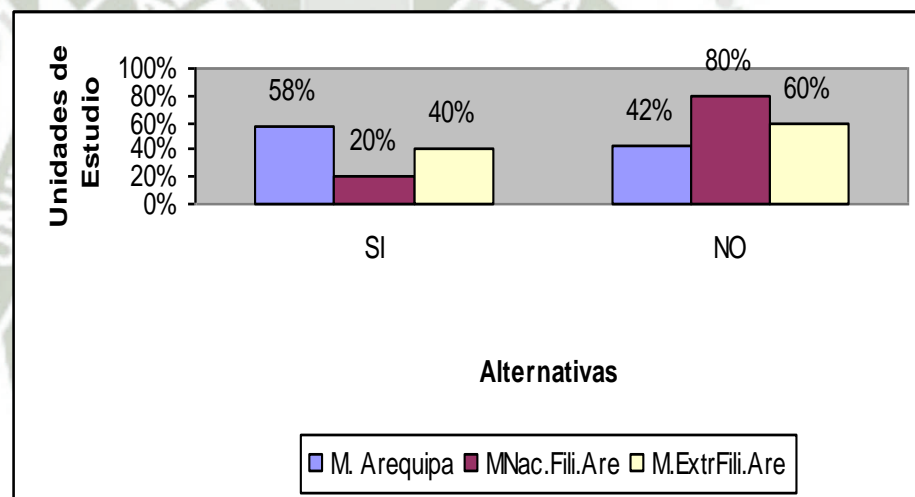
Según resultados obtenidos las universidades “s” facilitan la presentación de documentos para ingresar.

CUADRO NRO 21 UNIVERSIDADES QUE CUMPLEN CON LOS CRONOGRAMAS ESTABLECIDOS Y FECHAS DE INSCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
21	SI	35	58%	8	20%	8	40%
	NO	25	42%	32	80%	12	60%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 21



INTERPRETACIÓN

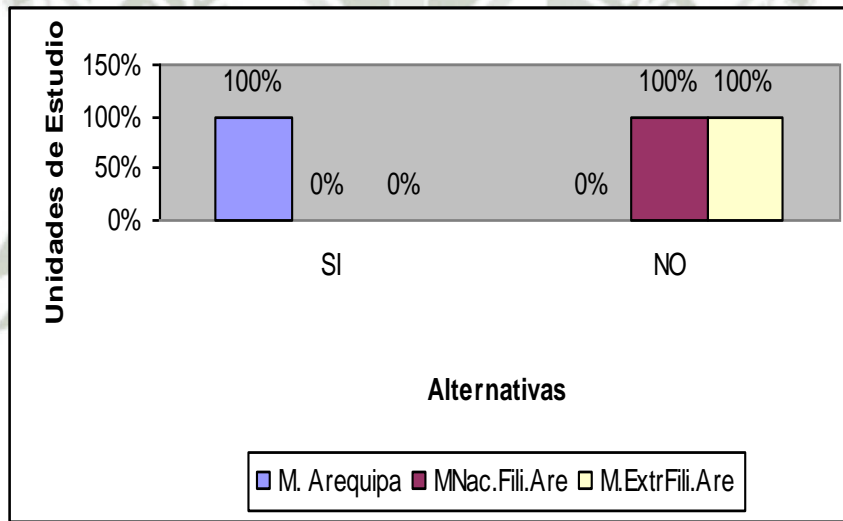
El cuadro muestra que las Maestrías de las Universidades Nacionales con filiales en Arequipa y la Maestría de la Universidad del Extranjero con filial en Arequipa no cumplen con los cronogramas establecidos de fechas de inscripción y de desarrollo de actividades lo cual desfavorece el desarrollo de actividades programadas por los estudiantes, resaltando que las Universidades de Arequipa sí cumplen con los cronogramas establecidos.

CUADRO NRO 22 UNIVERSIDADES QUE REALIZAN EXAMEN DE SELECCIÓN PARA INGRESAR A LA MAESTRÍA

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
22	SI	60	100%	0	0%	0	0%
	NO	0	0%	40	100%	20	100%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 22



INTERPRETACIÓN

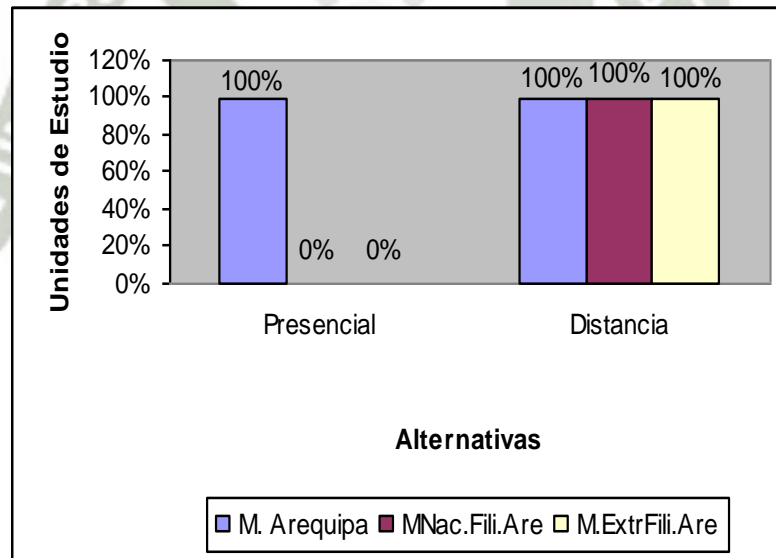
Según resultados obtenidos un 100% de estudiantes de las universidades de Arequipa afirman que “sí” realizan un examen de selección para ingreso a la maestría, sin embargo tanto los alumnos de las Universidades Nacionales como la extranjera afirman que un 100% que “no” realizan examen de selección para el ingreso.

CUADRO NRO 23 MODALIDADES QUE BRINDA LA UNIVERSIDAD QUE ELEGISTE MODALIDADES DE LA MAESTRÍA

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
23	Presencial	x		0	0%	0	0%
	Distancia	x		40	100%	20	100%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 23



INTERPRETACIÓN

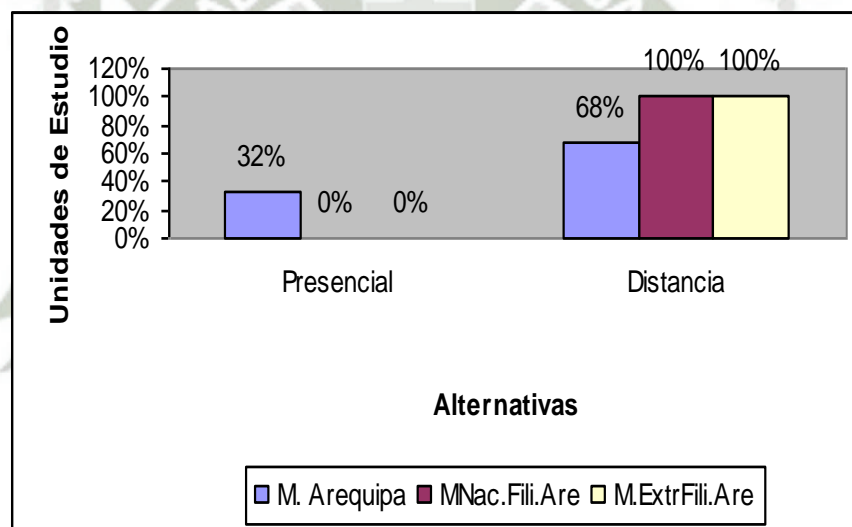
Según resultados obtenidos se tiene que un 100% de Universidades de Arequipa ofrece maestrías en la modalidad a distancia y presencial lo que permite que los estudiantes puedan hacer una mejor elección, las Universidades Nacionales con filiales en Arequipa y de la Universidad del Extranjero con filial en Arequipa ofrecen maestrías en modalidad a distancia lo que limita a los estudiantes en su elección.

CUADRO NRO 24 MODALIDAD QUE ELEGISTE

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
24	Presencial	19	32%	0	0%	0	0%
	Distancia	41	68%	40	100%	20	100%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 24



INTERPRETACIÓN

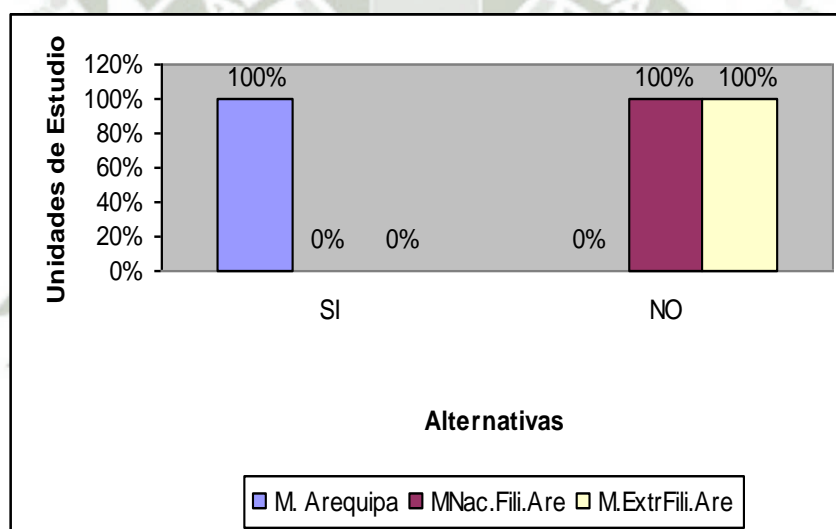
Según resultados obtenidos de los estudiantes el 100% de estudiante las Universidades Nacionales con filiales en Arequipa y el 100% de los estudiantes de la Universidad del Extranjero con filial en Arequipa siguen una maestría modalidad a “Distancia” de un 68% de los estudiantes de las Maestrías de Arequipa sigue maestría modalidad a distancia y 32% Presencial lo que significa que la mayoría se inclinó por las maestrías a Distancia por lo tanto estas deben mejorar la Calidad Educativa.

CUADRO NRO 25 LA UNIVERSIDAD DONDE ESTUDIAS CUENTA CON LOCAL PROPIO, ADECUADO Y SEGURO

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
25	SI	60	100%	0	0%	0	0%
	NO	0	0%	40	100%	20	100%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 25



INTERPRETACIÓN

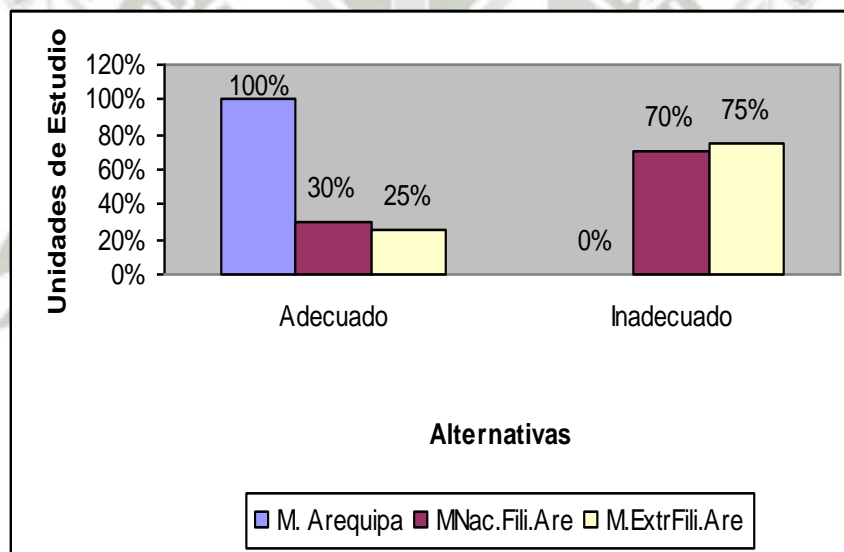
Según resultados obtenidos un 100% de estudiantes de maestrías afirma que las Universidades de Arequipa cuentan con locales propios seguros y adecuados lo cual da comodidad y seguridad a los estudiantes en cambio las Universidades Nacionales con filiales en Arequipa y la Universidad extranjera con filial en Arequipa el 100% de alumnos afirman que no cuentan con local propio adecuado ni seguro lo cual es desfavorable para los estudiantes ya que no brinda ni comodidad ni seguridad.

CUADRO NRO 26 CÓMO CALIFICAS EL AMBIENTE ACADÉMICO DONDE ESTUDIAS TU MAESTRÍA

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
26	Adecuado	60	100%	12	30%	5	25%
	Inadecuado	0	0%	28	70%	15	75%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 26



INTERPRETACIÓN

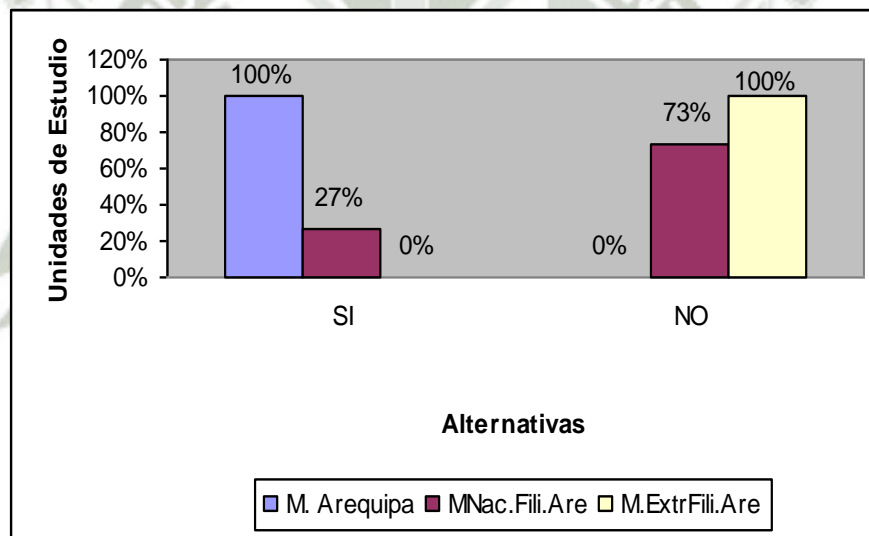
Según resultados obtenidos un 100% de estudiantes de maestrías afirma que el ambiente académico de las Universidades de Arequipa son adecuados en cambio un 70 y 75% afirman de las Universidades Nacionales con filiales en Arequipa y la Universidad extranjera con filial en Arequipa afirman que los locales donde estudian son inadecuados.

CUADRO NRO 27 TU UNIVERSIDAD OFRECE MAESTRÍAS PARA DIVERSAS ESPECIALIDADES

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
27	SI	60	100%	11	27%	0	0%
	NO	0	0%	29	73%	20	100%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 27



INTERPRETACIÓN

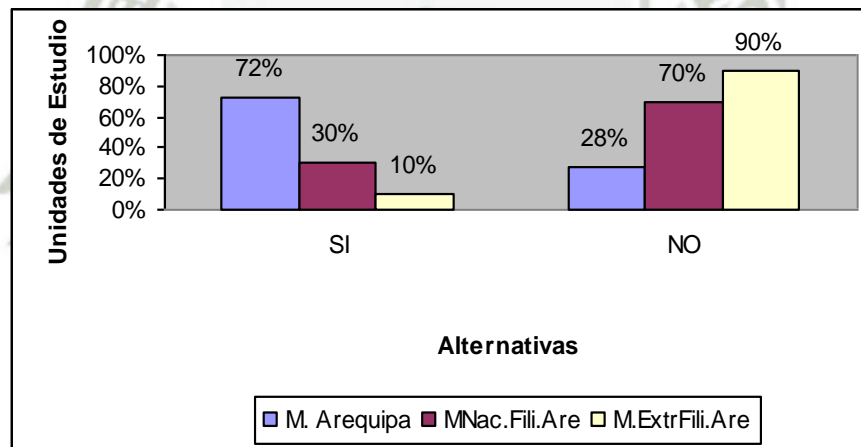
Según resultados obtenidos un 100% de estudiantes de maestrías de las Universidades de Arequipa afirman que su Universidad ofrece diversas especialidades cambio un 73% y 75% afirman de las Universidades Nacionales con filiales en Arequipa y la Universidad extranjera con filial en Arequipa afirma que sus Universidades no ofrece diversas especialidades lo que desfavorece a los estudiantes ya que no pueden elegir.

CUADRO NRO 28 ES FACTIBLE LA GRADUACIÓN FACILIDADES QUE OFRECE PARA GRADUARSE

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
28	SI	43	72%	12	30%	2	10%
	NO	17	28%	28	70%	18	90%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 28



INTERPRETACIÓN

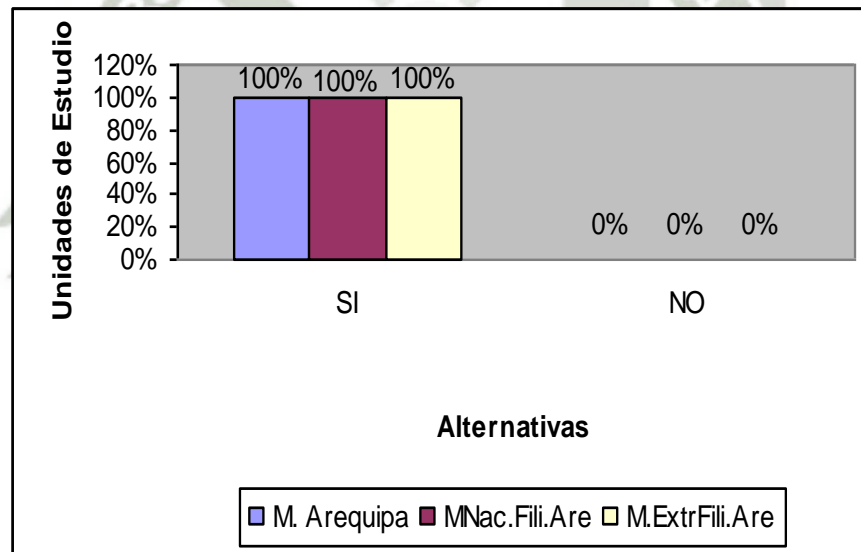
Según resultados obtenidos un 90% de estudiantes de maestrías de la Universidad extranjera con filial en Arequipa afirman que no es factible la graduación del mismo modo un 70% de estudiante de las Universidades Nacionales con filiales en Arequipa afirma lo mismo, cabe resaltar que un 72% de estudiantes de maestrías de Arequipa afirman que sí es factible la graduación en la universidad que ellos estudian.

CUADRO NRO 29 NECESITAS ELABORAR UN PROYECTO DE TESIS PARA GRADUARTE

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
29	SI	60	100%	40	100%	20	100%
	NO	0	0%	0	0%	0	0%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 29



INTERPRETACIÓN

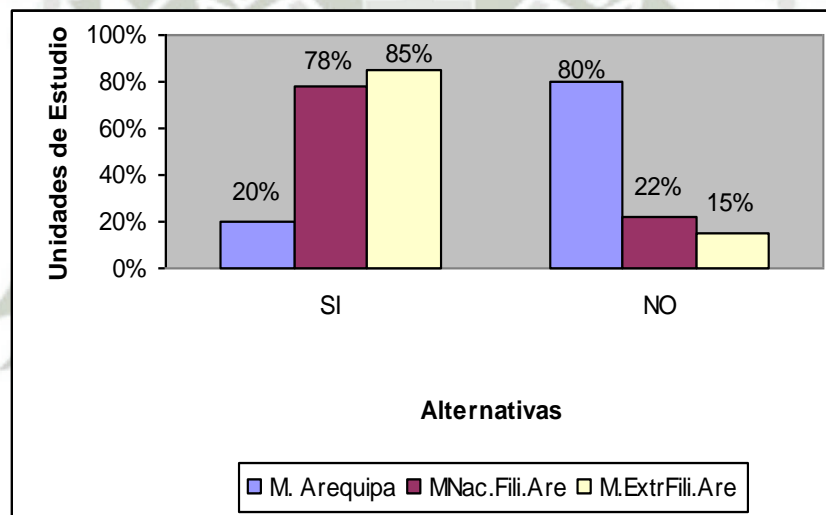
En el presente cuadro se aprecia que: el 100% de estudiantes de las distintas maestrías necesitan realizar un proyecto de investigación para graduarse lo cual es favorable para los estudiantes ya que los ayuda ampliar sus conocimientos y potenciar su pleno desarrollo.

CUADRO NRO 30 SE PRESENTAN OBSTÁCULOS AL MOMENTO DE GRADUARSE OBSTÁCULOS QUE SE PRESENTAN

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
30	SI	12	20%	31	78%	17	85%
	NO	48	80%	9	22%	3	15%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 30



INTERPRETACIÓN

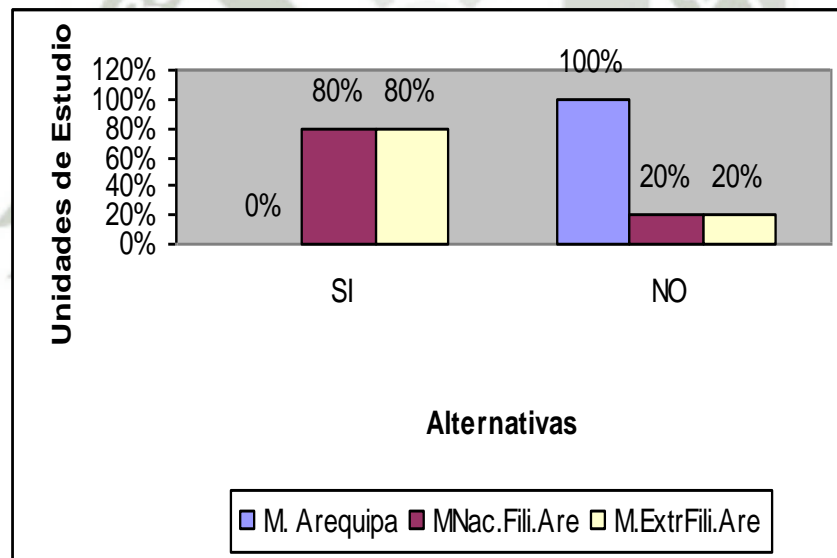
Según resultados obtenidos se tiene 85% que los estudiantes de la Universidad del extranjero con filial en Arequipa y 78% estudiantes de las Universidades Nacionales con filiales en Arequipa afirman que al momento de graduarse se presentan obstáculos lo que resulta un problema para el desarrollo de sus objetivos, y se aprecia que un 80% de estudiantes de la Universidades de Arequipa afirman que al momento de graduarse no se presentan obstáculos lo cual es favorable para el desarrollo de sus objetivos.

CUADRO NRO 31 NECESITAS VIAJAR PARA GRADUARTE

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
31	SI	0	0%	32	80%	16	80%
	NO	60	100%	8	20%	4	20%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 31



INTERPRETACIÓN

Según resultados obtenidos se tiene 80% que los estudiantes de la Universidad del extranjero con filial en Arequipa y 80% estudiantes de las Universidades Nacionales con filiales en Arequipa afirman que si necesitan viajar para graduarse, se aprecia que un 100% de estudiantes de la Universidades de Arequipa afirman que no necesitan viajar para graduarse, lo cual favorece bastante a los alumnos ya que ahorran tiempo y dinero.

ASPECTOS ECONÓMICOS Y FINANCIEROS

En lo referente a la “ASPECTOS ECONOMICOS Y FINANCIEROS” se establecen si el costo de la maestría es elevado en cuanto a la calidad y si te brindan facilidades de pago , corresponde los cuadros N° 32 hasta N° 34.

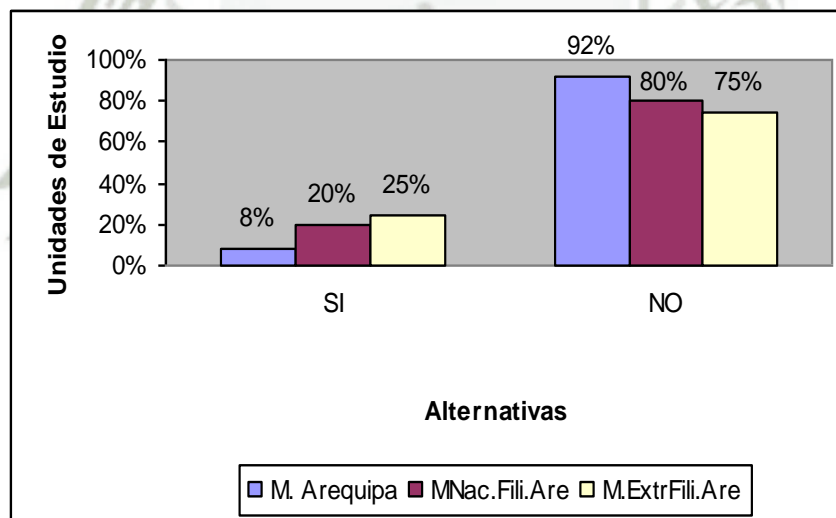
1961

CUADRO NRO 32 EL COSTO DE LA MAESTRÍA ES MUY ELEVADO EN CUANTO A LA CALIDAD

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
32	SI	5	8%	8	20%	5	25%
	NO	55	92%	32	80%	15	75%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 32



INTERPRETACIÓN

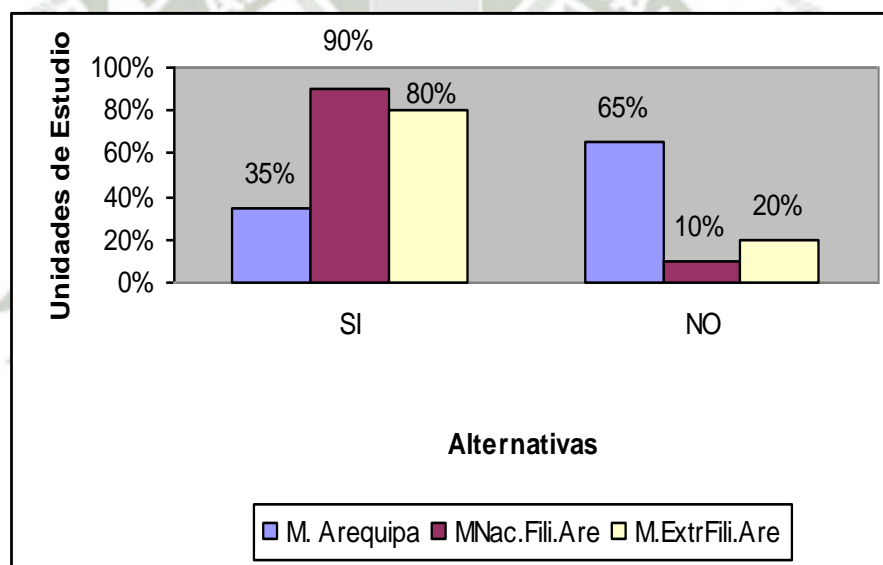
Según resultados obtenidos los estudiantes de las distintas maestrías ofrecidas en Arequipa no consideran elevado el costo de acuerdo a la calidad de la maestría.

CUADRO NRO 33 TE RESULTA DEMASIADO COSTOSA LA GRADUACIÓN Y TITULACIÓN

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
33	SI	21	35%	36	90%	16	80%
	NO	39	65%	4	10%	4	20%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 33



INTERPRETACIÓN

Según resultados obtenidos se tiene 90% que los estudiantes de la Universidad de las Maestrías Nacionales con filiales en Arequipa y 80% estudiantes de las maestrías de la Universidad extranjera con filial en Arequipa afirman que sí les resulta demasiado costosa la graduación y titulación en cambio los estudiantes de las maestrías de Arequipa consideran un 65% que no les resulta costosa la graduación y titulación.

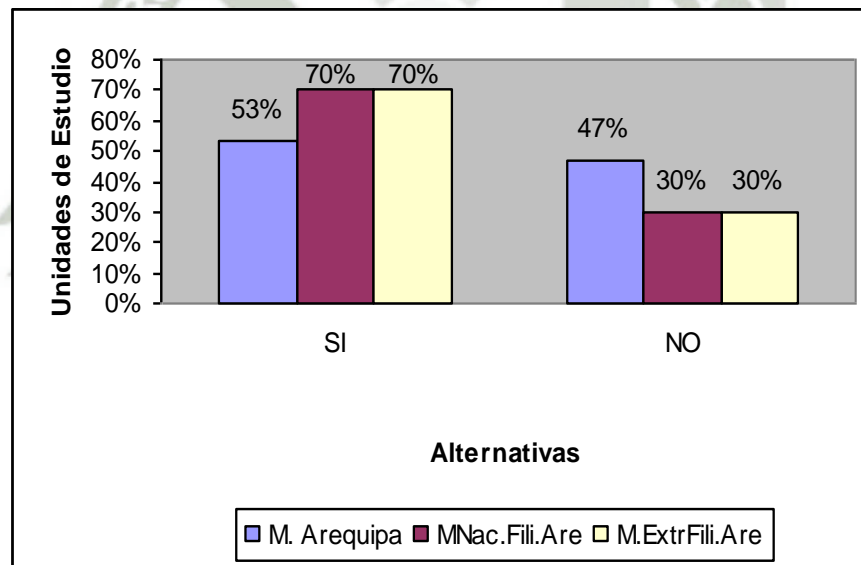
CUADRO NRO 34

LA UNIVERSIDAD TE BRINDA FACILIDADES EN CUANTO A LOS PAGOS DE PENSIÓN FORMAS DE PAGO

Nº Pregunta	Alternativa	MAESTRIAS SELECCIONADAS DE AREQUIPA		MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA		MAESTRIA SELECCIONADA DEL EXTRANJERO CON FILIAL EN AREQUIPA	
		Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje	Unidades de Estudio	Porcentaje
34	SI	32	53%	28	70%	14	70%
	NO	28	47%	12	30%	6	30%
Subtotales		60	100%	40	100%	20	100%

Fuente: ACMSPEA_2007

GRÁFICA NRO 34



INTERPRETACIÓN

Según resultados obtenidos los estudiantes de las maestrías seleccionadas en Arequipa afirman que un 53% sí les brindan facilidades en cuanto a los pagos de pensión y los estudiantes de las maestrías Nacionales y la maestría extranjera afirma que un 70% si les brindan facilidades en el pago de pensiones.

CUADRO RESÚMEN DE RESULTADOS OBTENIDOS

Nº Preg.		Alternativas			
		A	B	C	D
1	MAESTRIAS. AREQUIPA	63%	30%	7%	0%
	MAESTRIAS.NACI.FILI.AREQUIPA	24%	60%	13%	3%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	40%	50%	10%	0%
2	MAESTRIAS. AREQUIPA	63%	23%	12%	2%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	10%	52%	30%	8%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	10%	15%	65%	10%
3	MAESTRIAS. AREQUIPA	35%	52%	13%	0%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	30%	55%	15%	0%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	30%	65%	5%	0%
4	MAESTRIAS. AREQUIPA	34%	58%	5%	3%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	20%	43%	24%	13%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	25%	40%	20%	15%
5	MAESTRIAS. AREQUIPA	37%	47%	13%	3%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	15%	45%	25%	15%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	10%	20%	60%	10%
6	MAESTRIAS. AREQUIPA	42%	47%	11%	0%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	18%	24%	48%	10%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0%	30%	55%	15%
7	MAESTRIAS. AREQUIPA	49%	30%	13%	8%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	0%	5%	15%	80%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0%	0%	25%	75%
8	MAESTRIAS. AREQUIPA	58%	27%	12%	3%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	13%	43%	30%	14%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	5%	90%	5%	0%
9	MAESTRIAS. AREQUIPA	30%	48%	17%	5%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	10%	30%	50%	10%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0%	5%	75%	20%
10	MAESTRIAS. AREQUIPA	20%	42%	28%	10%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	12%	33%	45%	10%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0%	10%	70%	20%
11	MAESTRIAS. AREQUIPA	13%	13%	52%	22%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	4%	43%	38%	15%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0%	5%	80%	15%
12	MAESTRIAS. AREQUIPA	38%	54%	5%	3%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	33%	40%	23%	4%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0%	25%	70%	5%
13	MAESTRIAS. AREQUIPA	33%	55%	7%	5%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	4%	25%	48%	23%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0%	0%	10%	90%

14	MAESTRIAS. AREQUIPA	30%	52%	12%	6%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	7%	28%	53%	12%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0%	25%	70%	5%
15	MAESTRIAS. AREQUIPA	25%	64%	8%	3%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	15%	48%	23%	14%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	5%	80%	10%	5%
16	MAESTRIAS. AREQUIPA	28%	49%	20%	3%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	4%	8%	48%	40%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0%	0%	10%	90%
17	MAESTRIAS. AREQUIPA	25%	42%	20%	13%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	20%	35%	38%	7%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	10%	15%	75%	0%
18	MAESTRIAS. AREQUIPA	33%	54%	8%	5%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	30%	44%	13%	13%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	15%	75%	10%	0%
19	MAESTRIAS. AREQUIPA	20%	25%	47%	8%
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	23%	70%	7%	0%
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0%	0%	10%	90%
20		SI	NO		
	MAESTRIAS. AREQUIPA	80%	20%		
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	90%	10%		
21	MAESTRIAS. AREQUIPA	58%	42%		
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	20%	80%		
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	40%	60%		
22	MAESTRIAS. AREQUIPA	100%	0%		
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	0%	100%		
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0%	100%		
23		PRE	DIS		
	MAESTRIAS. AREQUIPA	100%	100%		
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	0%	100%		
24	MAESTRIAS. AREQUIPA	32%	68%		
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	0%	100%		
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0%	100%		
25	MAESTRIAS. AREQUIPA	100%	0%		
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	0%	100%		
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0%	100%		
26		ADEC.	INADC.		
	MAESTRIAS. AREQUIPA	100%	0%		
	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	30%	70%		
27	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	25%	75%		
		SI	NO		
	MAESTRIAS. AREQUIPA	100%	0%		
27	MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA	27%	73%		
	MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0%	100%		

28	MAESTRIAS. AREQUIPA MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	72% 30% 10%	28% 70% 90%		
29	MAESTRIAS. AREQUIPA MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	100% 100% 100%	0% 0% 0%		
30	MAESTRIAS. AREQUIPA MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	20% 78% 85%	80% 22% 15%		
31	MAESTRIAS. AREQUIPA MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	0% 80% 80%	100% 20% 20%		
32	MAESTRIAS. AREQUIPA MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	8% 20% 25%	92% 80% 75%		
33	MAESTRIAS. AREQUIPA MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	35% 90% 80%	65% 10% 20%		
34	MAESTRIAS. AREQUIPA MAESTRIAS.NAC.FILI.AREQUIPA MAESTRIA.EXTR.FILI.AREQUIPA	53% 70% 70%	47% 30% 30%		

A = Todos
B = Mayoría
C = Minoría
D = Ninguno

CONCLUSIONES

PRIMERA:. Según los Estudiantes de Maestrías Seleccionadas ofrecidas en Arequipa, las Universidades Nacionales con filiales en Arequipa y la Universidad Extranjera con filial en Arequipa la mayoría cuenta con buena Calidad Docente, las Universidades de Arequipa que ofrecen distintas Maestrías tienen mejor Calidad en el proceso Enseñanza Aprendizaje ya que cuentan con alta calidad docente, y demuestran estar capacitados, orientan durante el desarrollo de la asignatura, potencian el desarrollo pleno del estudiante como profesional competitivo, responsable, propician la investigación y comprometido con el desarrollo social asimismo dan muestra de puntualidad y orden, docentes que informan del contenido del silabo por lo que podemos afirmar que las Maestrías ofrecidas por Universidades de Arequipa tienen mejor Calidad.

SEGUNDA: Las Maestrías nacionales con filiales en Arequipa y la Maestría del extranjero con filial en Arequipa No realizan examen, facilitan la presentación de documentos para ingresar, no son puntuales en los cronogramas establecidos fechas de inscripción y desarrollo de actividades, solo brindan la modalidad a Distancia, No cuentan con local propio ni adecuado ni seguro, poseen filiales, no ofrece maestrías para diversas especialidades; no es tan factible graduarse ya que muchas veces tienen que viajar al lugar de origen de las Universidades para obtener el título profesional, al momento de graduarse se presentan obstáculos como tener que viajar al lugar de origen, no cubren el cupo necesario para que vengan los docente del lugar de origen de dicha maestría.

Sin embargo las Maestrías Seleccionadas de Arequipa tienen cronograma establecido para la presentación de documentos para ingresar y regularizar algunos documentos, si realizan examen de selección para ingresar a la maestría, cumplen con el cronograma establecido en el desarrollo de actividades, ofrecen modalidad a distancia y presencial, tienen local propio y adecuado, es factible la graduación ya que no se presentan obstáculos como tener que viajar, cubrir cupos para que puedan venir sus profesores, para obtener el título es necesario elaborar un proyecto de investigación, por tanto en los aspectos Académicos y administrativos Son mejores las maestrías que ofrecen las Universidades de Arequipa.

TERCERA: Según los estudiantes de las Maestrías Nacionales con filiales en Arequipa así mismo los de la Maestría extranjera con filial en Arequipa afirman que el costo de los estudios no es alto en cuanto a la calidad, en cambio la Graduación y Titulación es costosa por diversos motivos desde el desplazamiento de su lugar de origen a la Universidad y viceversa.

Sin embargo las maestrías que ofrecen las Universidades de Arequipa son accesibles a los estudiantes por su costo tanto en estudios como en Graduación y Titulación. Por lo que es mejor seguir alguna maestría en una Universidad de Arequipa.

Finalmente se concluye afirmando que la hipótesis ha quedado **COMPROBADA TOTALMENTE.**



SUGERENCIAS

- PRIMERA:** Que para el ingreso a estudiar una maestría en cualquier Universidad que ofrece en Arequipa, sean todas las que realicen un examen de selección para así contar con estudiantes comprometidos con el desarrollo educativo y mejorar la Calidad Educativa.
- SEGUNDA:** Que los encargados de la conducción de las distintas maestrías que se ofrecen en Arequipa realicen una reestructuración en sus diferentes aspectos (ingreso, currícula, graduación y titulación, infraestructura, calidad del proceso enseñanza aprendizaje, docentes) y que traten en lo posible de mejorar los servicios que ofrecen.
- TERCERA:** Que todos los docentes que enseñan en las distintas maestrías ofrecidas en Arequipa organicen su tiempo y programen horarios de atención para orientar a los alumnos a lo largo del desarrollo de las asignaturas y faciliten a los estudiantes dar respuesta a interrogantes que se presenten.
- CUARTA:** Que las universidades Nacionales y extranjera que ofrecen maestrías en Arequipa, cumplan con sus actividades programadas para así dar muestra de puntualidad y orden y pueda mejorar la Calidad Educativa .
- QUINTA:** Que el Ministerio de Educación haga cumplir sistema de acreditación de las Universidades, a fin de garantizar estándares básicos de calidad en el servicio que ofrecen y así potenciar el desarrollo pleno del estudiante como profesional competitivo, responsable y comprometido con el desarrollo de la sociedad.
- SEXTA:** Que los docentes que enseñan en las distintas Maestrías propicien la investigación que permita discusión y contrastación.

PROPUESTA PARA MEJORAR LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

I.- TITULO DEL PROYECTO :

“Mejoremos los estudios de Post Grado”

II.- RESPONSABLES

- **De la elaboración** : Corina Elizabeth Fuentes Coaguila
- **De la Ejecución** : Directores y coordinadores de los estudios de Post Grado y Consejo Universitario.

III.- LOCALIDAD E INSTITUCIÓN

- Universidad Católica Santa María (Arequipa)
- Universidad Nacional San Agustín (Arequipa)
- Universidad Pedro Ruiz Gallo (Chiclayo)
- Universidad Alas Peruanas (Arequipa)
- Universidad San Marcos (Lima)
- Universidad Extranjera José Varona de la Habana (Cuba)

IV.- FORMULACION y JUSTIFICACIÓN

Debido a que día a día crece la necesidad de estar cada vez mejor capacitados importante ya que permitirá mejorar la Calidad Educativa con el beneficio de superación personal de los estudiantes y hacer una buena elección de la institución que brinde maestrías de Calidad.

El presente proyecto tiene como finalidad que los encargados de las direcciones de Universidades coordinadores de los estudios de post grado tomen en cuenta las acciones programadas en el presente proyecto.

V.- OBJETIVO:

- Mejorar la calidad de las Maestrías y servicios ofrecidos por las Universidades de Arequipa, Nacionales con filiales en Arequipa y Universidad extranjera para la formación de profesionales competitivos.

VI.- ORGANIZACIÓN

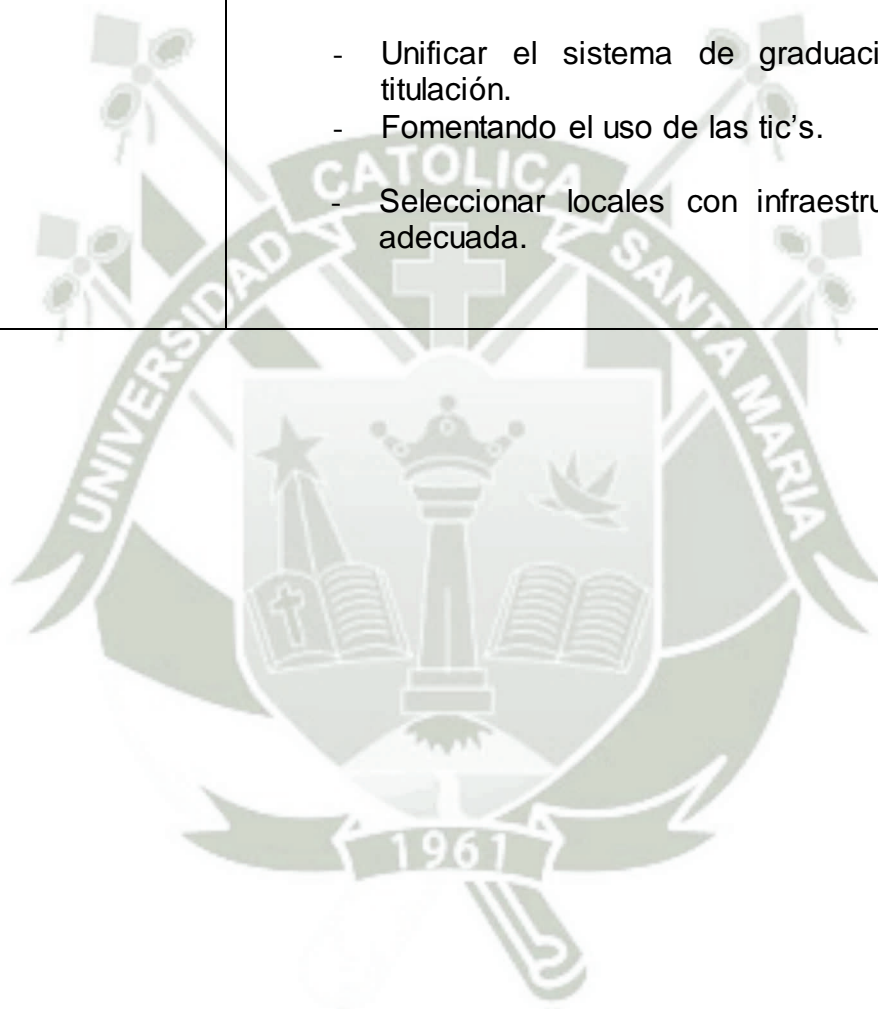
Por intermedio del Consejo Universitario coordinar para que sean ellos portadores de la propuesta de mejorar la calidad de Enseñanza Aprendizaje

RESPONSABLES	FUNCIONES
Directores y coordinadores de los estudios de Post Grado y Consejo Universitario	Planificar , organizar, supervisar, monitorear y evaluar el proyecto

VII.- ACCIONES

ACCIONES	ACTIVIDADES
PROPONIENDO UN PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SELECCIÓN	<p>PROPONERLES REALIZAR UN EXAMEN DE SELECCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista personal y examen de presencia se evaluara: Aspiraciones personales Actitudes Desempeño personal
REESTRUCTURANDO LOS PLANES DE ESTUDIO	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar Principales características que causan problemas en el buen desarrollo de las Maestrías ofrecidas en Arequipa para así poder mejorar la Calidad Educativa. <p>TRABAJO DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tutorías: cada estudiante es atendido por un tutor, quien de manera individualizada lo asesora, guía y ayuda en el desempeño de vencer los estudios universitarios - Clases: son de diferentes formas: conferencias, clases teórico – prácticas, seminarios, clases prácticas, prácticas de laboratorio, encuentros, etc.. - Consultas: tienen como propósito fundamental aclarar las dudas que presenten los estudiantes durante su aprendizaje. Puede ser individual o

	<p>colectiva y se planifican en horarios fijos.</p> <ul style="list-style-type: none">- Programar mejor las actividades a desarrollarse para que así se cumplan con los horarios establecidos.- Fomentar una educación Superior en base a valores.- Unificar el sistema de graduación y titulación.- Fomentando el uso de las tic's.- Seleccionar locales con infraestructura adecuada.
--	---



BIBLIOGRAFIA

ALVES DE MATTOS, Luis (1985) “*Compendio de Didáctica General*” Ed. Kapelusz, Buenos Aires

BENEDITO, V.; FERRER, V. y FERRERES, V. (1995): “*La formación universitaria a debate*” .Universidad de Barcelona. Servicio de Publicaciones.

BLANDEZ, J. (1996) *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. INDE Publicaciones. Barcelona. España.

DEAN, J. (1991): “*Professional development in school.*” Milton Keynes. Open University.

DELGADO SANTA GADEA, Kenneth: “Evaluación y Calidad de la Educación”.

DELORS, J. (1996) “*La educación encierra un tesoro*”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid.

GONZÁLEZ CASTRO V. “Medios de Enseñanza. Editorial de libros para la educación” Ciudad habana, 1979. (1): 7-20.

HIDALGO SANTILLAN, Estebán:” *Metodología General*”

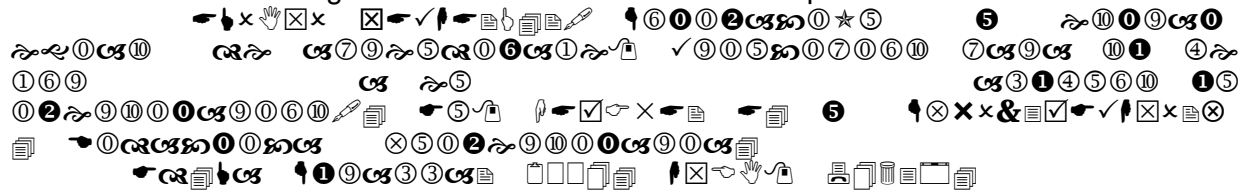
MARTÍNEZ, M.; GROS, B. Y ROMANÍA, T. (1998): “La formación de profesores universitarios en su función docente, orientadora y tutorial”. Ponencia del XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “*La educación universitaria: nuevos retos educativos y tecnológicos*”.Universidad de Málaga

PEIRÓ, J.M. (1998): “La formación continua como factor estratégico para la empresa y los trabajadores: condiciones y contingencias”. En BENEYTO, P. y GUILLÉN, P. *Formación Profesional y Empleo: la construcción de un nuevo modelo*. Barcelona: Germania.

RODRÍGUEZ A. WALABONSO. “Dirección del Aprendizaje “ Editorial Trillas, México.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, GENARO. "Estrategias de aprendizaje".

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1994): "El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia".



Revista : "Enseñanza Universitaria nº 7/8. Universidad de Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.

Revista : Tünnermann, C. (1996). La educación superior en el umbral del siglo XXI. CRESALC/ UNESCO. Caracas, Venezuela. Pág. 18

<http://ww.scuolaitalianavalpo.c/scuolavina/perfil-profesor.htm> 20 de Junio 2007

<http://www.pucmmsti.edu.dopsp/acerca/equipo/coordinaciones/evaluación/perfilbuenprofesor.htm> 20 de Junio 2007

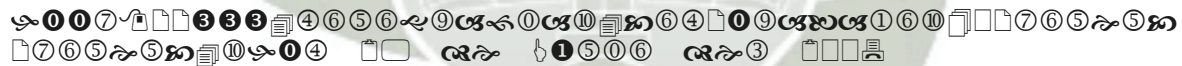
<http://www.universidadpru.com.20> de Junio del 2007

<http://www.universidadperu.com> 25 de Junio del 2007

<http://www.mec.es/cide/rieme/iee>

<http://www.campus-oei.org/valores>

<http://www.rioei.org/rie35a06.htm> 20 Junio del 2007



<http://www.pucmmsti.edu.dopsp/acerca/equipo/coordinaciones/evaluación/perfilbuenprofesor.htm> 20 de Junio 2007

<http://www.vah.es/postgrado/ESTOPOSTG/docs/Estof-postgrado1.pdf> 23 de Setiembre 2007



ANEXOS



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



I. PREÁMBULO

El Propósito de realizar esta graduación es tener conocimiento de las Maestrías que se ofrecen en Arequipa, así mismo de las características que presentan cada una de ellas, para seguir estudios superiores los interesados deben estar enterados de aquellas características que presentan cada una de las maestrías que se ofertan.

Dicho estudio permitirá hacer una mejor elección de la maestría que se desea seguir, así mismo poder elegir bien el lugar donde realizarla, no todos los lugares ofrecen la Calidad requerida para ser unos profesionales con competitividad y es esto lo que lleva hacer dicha investigación sobre la Características de la Maestrías. Ya que en conversaciones con profesionales que siguen distintas maestrías en Arequipa se sabe de algunas características y problemas que se presentan.

Las Características de dichas maestrías son preocupación cada vez más fuerte. Los estudiantes desean estar mejor preparados en una Institución que ofrezca las garantías necesarias para graduarse, para lo cual se opinará sobre las características que presentan entre ellas se encuentra la Calidad Educativa.

Hacer un análisis de la Calidad Educativa es materia fundamental, preocupación de todos para hacer una mejor elección y así no se presenten dificultades posteriores, es por ello que hacer un análisis de estas Características nos llevará a reconocer las ventajas y desventajas que presentan cada una de las Maestrías que se ofertan. Además, se sabe que no todas ofrecen facilidades en su graduación y no ofrecen la seriedad del caso y en el momento de estudiar se presentan obstáculos los mismos que se presentan al momento de la graduación y muchas veces tienen que esperar juntarse un grupo de personas para que los docentes viajen y los estudiantes puedan graduarse o de lo contrario tienen que viajar al lugar donde se encuentra la Universidad.

Es por ello que el presente trabajo es de mucho interés y su estudio adquiere importancia, lo cual conlleva a conocer y hacer una buena elección para que después no estar descontentos o insatisfechos con la elección del lugar donde se elige para seguir un estudio de Post Grado.

Si el único propósito de la persona humana es la superación personal y más de un educador es ser el mejor para así brindar los mejores conocimientos su propósito no es sólo elevar sus conocimientos si no también elevar la calidad educativa para así transmitir lo mejor de sus conocimientos y lo mejor de su experiencia.

II. PLANTEAMIENTO TEORICO

1. PROBLEMA

1.1 Enunciado del problema:

Algunas Características de Maestrías Seleccionadas, del Perú y el extranjero ofrecidas en Arequipa en el Año 2007

1.2. Descripción del Problema:

1.2.1. Campo, Área y Línea de Acción

- a) Campo : Educación
- b) Área : Educación Superior Universitaria
- c) Línea : Características de las Maestrías

1.2.2. Análisis de Variable.

VARIABLE	INDICADORES	SUBINDICADORES
Características de las Maestrías ofrecidas en Arequipa.	_ Calidad en el proceso enseñanza aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad docente. - Método de enseñanza - Calidad de Recursos de Enseñanza - Aprendizaje. - Sistemas de evaluación
	- Aspectos Académicos ,y Administrativos	<ul style="list-style-type: none"> - Requisitos para ingresar - Modalidades de Maestrías - Especialidades - Facilidades que ofrece para graduarse. - Obstáculos que se presentan.
	- Aspectos Económicos y Financieros	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente Académico - Costo de la maestría - Formas de pago

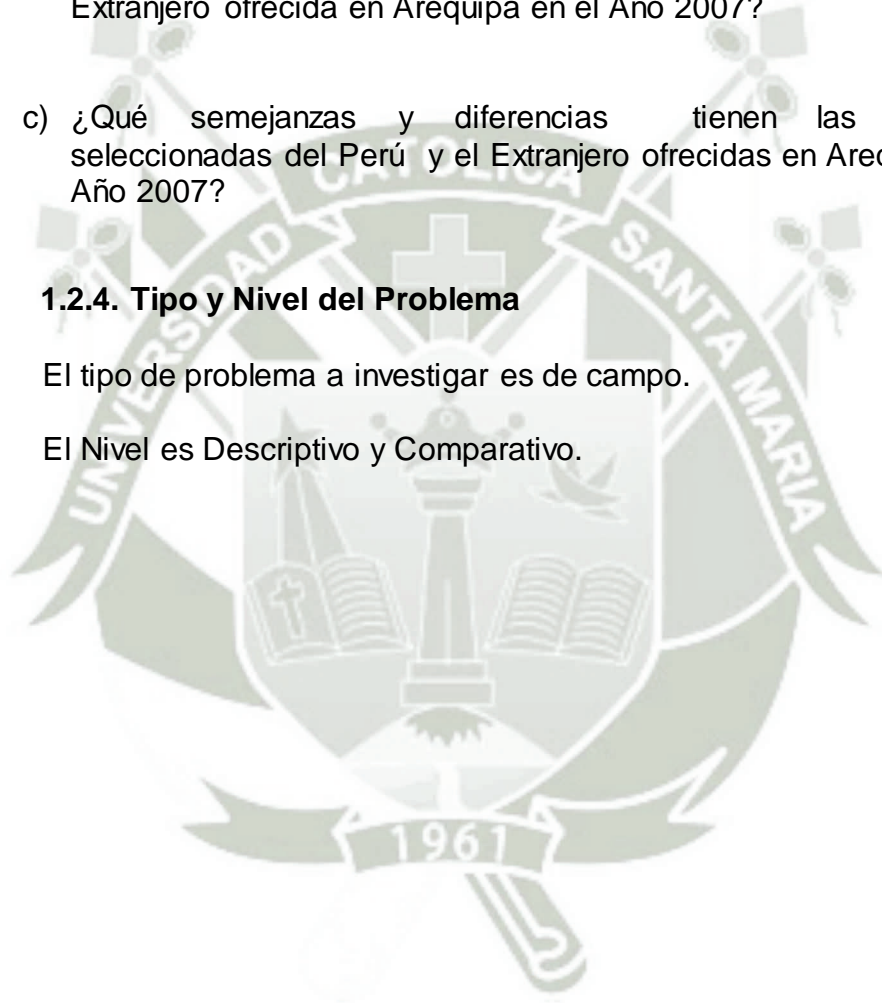
1.2.3. Interrogantes Bás:

- a) ¿Cuáles son las características de las Maestrías seleccionadas del Perú ofrecidas en Arequipa en el Año 2007?
- b) ¿Cuáles son las características de la Maestría seleccionadas del Extranjero ofrecida en Arequipa en el Año 2007?
- c) ¿Qué semejanzas y diferencias tienen las Maestrías seleccionadas del Perú y el Extranjero ofrecidas en Arequipa en el Año 2007?

1.2.4. Tipo y Nivel del Problema

El tipo de problema a investigar es de campo.

El Nivel es Descriptivo y Comparativo.



1.3. Justificación

Las razones por las cuales se ha seleccionado el presente estudio, es que actualmente crece día a día la necesidad por capacitarse cada vez más y es por eso que diversas instituciones ofrecen estudios de postgrado ya sea a nivel nacional como extranjeras, las cuales tiene características que las distinguen unas de otras que se presentan al desarrollo de las maestrías y en el momento de graduarse, por lo tanto es necesario que los estudiantes de maestrías estén informados de las ofertas educativas que brindan las Instituciones Universitarias.

La importancia de este estudio se basa en la oportunidad que significa, obtener la perspectiva del estudiante de las maestrías respecto a ellas; el mismo permitirá mejorar la calidad educativa, con el consiguiente beneficio y superación personal de los estudiantes, en hacer una buena elección de las Instituciones que brindan estudios de maestrías en Arequipa.

Este estudio es pertinente, pues la era de la información en que vivimos, exige de los profesionales, competir con el nivel de excelencia en un mundo globalizado y de constantes cambios, por estas circunstancias, tratar sobre Algunas características que tienen las maestrías ofrecidas en Arequipa, es necesario ya que los estudiantes es necesario ya que los estudiantes estarán mejor informados y podrán hacer una mejor elección y se tendrá conocimiento de las ventajas y desventajas que ofrecen cada institución y así hacer una mejor lección de donde estudiar, salir bien preparados y posicionarnos cada vez mejor en el mercado laboral universitario, y entregar a la sociedad profesionales altamente calificados y preparados para competir en igual de condiciones.

Es conveniente que el estudiante de Post Grado haga una buena elección ya que se persigue ser el profesional que ofrezca competitividad es por ello que es importante esta investigación. Además, se sabe que no hay mucha información sobre el tema a pesar de que es de interés de cada profesional saber las ofertas para poder elegir mejor en algunas oportunidades las Instituciones no cumplen con las fechas establecidas para el desarrollo de la maestría ofertada, en otras oportunidades les resulta difícil la graduación ya que tienen que juntar un grupo de estudiantes para poder viajar al lugar de donde es la Universidad y así se van presentando una serie de problemas en el desarrollo de su maestría.

Este estudio es de importancia también para las Instituciones ya que pueden hacer un análisis de los puntos que están fallando o en lo que están débiles y así poder mejorar, corregir, ya que son instituciones que están en constante competitividad. Es trascendente en medida que el incremento de la demanda por las maestrías en distintas áreas del conocimiento, nos

muestra una realidad de conciencia social de aumentar y mejorar los conocimientos los que deben ser calidad.

2. MARCO CONCEPTUAL

En concordancia con los objetivos del presente estudio, es que se considera en el marco conceptual el siguiente temario:

2.1 CALIDAD

- Concepto :

“La Calidad es un conjunto de características de una entidad, producto o servicio que le confieren aptitud para satisfacer las necesidades expresadas e implícitas”.¹

El concepto de «calidad educativa» es relativamente reciente en la literatura pedagógica. Desde el siglo XVIII, para no remontarnos más atrás, las mejoras en la educación se han ido sucediendo sin solución de continuidad, gracias en gran parte a las políticas educativas implementadas y a la variedad de métodos pedagógicos empleados². En todo ello no se buscó solamente lo cuantitativo al crear más escuelas y facilitar el acceso a nuevas poblaciones escolares, sino se intentó favorecer lo cualitativo mejorando los niveles de enseñanza. La «mejora» de la educación, así se decía, debía cubrir ambos aspectos.

A partir de la segunda guerra mundial se produce en los países centrales, que tenían asegurada una buena infraestructura educativa para toda la población, un movimiento para impulsar una mejora cualitativa de la educación, considerando los nuevos desafíos de la sociedad. Esto hizo que se impusiera en la literatura pedagógica y en las políticas científicas el tema de la «calidad educativa».

Si el tema se había impuesto, no lo estaba el concepto. De ahí el problema que todavía se debate. ¿Qué entendemos por «calidad educativa»? Una extensa bibliografía a la que aquí no podemos hacer referencia se dedica a esclarecer este problema.

Para nosotros, como lo sostendremos en este ensayo, el concepto de «calidad educativa» es complejo y entraña diversas dimensiones que lo articulan en una unidad verdaderamente integral. A esta integridad nos referiremos más adelante. Ahora nos interesa la noción más tradicional de calidad educativa, que la consideraba como el resultado de la

¹ ALVEZ DE MATTOS, LUIZ. Compendio de Didáctica General, Unidad I, Pág. 24.

² RODRÍGUEZ A. WALABONSO. Dirección del Aprendizaje, Cap. I., Pág 12

introducción de más amplios y actualizados contenidos y de mejores métodos pedagógicos.

Era el «reformismo pedagógico», que suponía un poco ingenuamente que con una simple «modificación de planes» o de «prácticas pedagógicas» se iban a obtener mejores resultados.

En realidad esta orientación estaba ligada a evaluaciones con fuertes connotaciones reductoras, centradas en la obtención de resultados relacionados casi exclusivamente con la esfera de lo cognitivo.

Un ejemplo de tal perspectiva puede verse entre nosotros en las evaluaciones que periódicamente rigen en el Sistema Nacional de Evaluación, a fin de controlar la eficacia y la eficiencia del proceso educativo argentino³.

Por lo general, en nuestro medio dichas evaluaciones han consistido en pruebas de rendimiento realizadas en las áreas de matemática-ciencias y lengua. En los últimos años se han introducido en estas evaluaciones modernas tecnologías que en substancia no han variado su óptica, la cual ha permanecido ligada a evaluar sólo los resultados cognitivos de los aprendizajes. Por eso, al privilegiar estos aspectos se dejaban de lado otros no menos importantes como son los que pertenecen a otras áreas del conocimiento, y, lo que es más grave, se ignoraban otras dimensiones del ser humano ligadas al conocimiento como son el saber valorar, el saber decidir, el saber hacer, el saber actuar, y que afectan también a los pilares de la educación.

2.1.1. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Sin lugar a dudas, la calidad de la educación implica más que los logros en aprendizaje. La educación es un proceso social que se da en una determinada sociedad, que involucra instituciones, actores y relaciones entre estos últimos. Podría, por lo tanto, preguntarse por la calidad educativa a partir de los comportamientos que desde la sociedad favorecen o no su desarrollo; también podría preguntarse por la calidad de la educación desde los desarrollos institucionales, tales como la administración pública, y cuánto de estos desarrollos favorecen o no el progreso educativo; podría preguntarse si las relaciones entre los actores sociales -docentes y alumnos, por ejemplo- son relaciones de calidad; finalmente podría preguntarse por la existencia de la calidad educativa desde los valores, actitudes y comportamientos desarrollados tanto por los docentes como por los estudiantes. En pocas palabras, no hay una sola forma de aproximarse a la calidad de la educación.

³ RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, GENARO. Estrategias de aprendizaje. Cap. 4 Pág 62

No obstante ello, para desarrollar un proceso serio de evaluación de la calidad educativa, se debe partir de ciertos objetivos claros socialmente definidos. Evaluar el sistema requiere contrastar los objetivos generales y específicos que se han trazado para el sistema con lo que en la realidad se está logrando. En la medida que lo que se evalúa es la existencia o no de la calidad de la educación peruana, se deben tener con anticipación acuerdos sociales sobre lo que se busca en términos de calidad que sean fijados como políticas de Estado y que no sean vulnerables a las diferentes gestiones gubernamentales y menos a intereses particulares.

Debido a ello, los desarrollos del sistema de medición de la calidad educativa se orientó desde lo que la ley peruana ha definido como calidad educativa: los logros de aprendizaje. Sin embargo, las mediciones de los logros de aprendizaje no se ha dado de forma aislada, sino que por el contrario se han identificado un conjunto de elementos adicionales que permitan hacer más ricos los análisis de los logros de aprendizaje. Por ejemplo, ¿que características de la gestión favorecen o no los logros educativos?, ¿Qué actitudes de los estudiantes permiten que ellos obtengan mejores logros? Así, el sistema de evaluación de la calidad también tiene que orientarse a hacerle un seguimiento a los diferentes componentes que permiten entender mejor los logros educativos.

Evaluar el sistema educativo escolar implica más que medir y analizar los rendimientos y sus factores determinantes.

Evaluar el sistema requiere contrastar los objetivos generales y específicos que se han trazado para el sistema con lo que en la realidad se está logrando. Es más, evaluar incluye determinar los recursos educativos y humanos con que cuentan los diferentes actores y hacer seguimiento de lo que las distintas partes del sistema están haciendo para contribuir con los fines de la educación. Sin embargo, cada una de las partes puede ser una realidad compleja. Por ejemplo, los docentes representan un elemento fundamental en la facilitación de los aprendizajes.

Su desempeño en el ejercicio docente depende de múltiples factores, como por ejemplo, la calidad de la formación recibida, la capacitación en servicio, los materiales educativos disponibles y sus creencias y expectativas respecto a educación.⁴

⁴ <http://www.mec.es/cide/rieme/iiee>. 19 de Junio 2007

2.1.2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD.- Todos identificamos la universidad como una institución de educación superior del más alto nivel, donde se cursan estudios que conducen a la obtención de grados y títulos profesionales; pero, también en ella se realiza investigación científica y se promueve la acción social y cultural entre sus miembros, proyectando hacia la comunidad sus logros y servicios.

Como institución social, la universidad, es la concreción de la propia dinámica de la sociedad humana, de los seres sociales y de la búsqueda de respuestas a sus necesidades.

FUNCIONES:

- * Docencia o enseñanza profesional
- * Investigación, que debe ser científica.
- * Creación, conservación y transmisión de la cultura. Función social entendida como los efectos nacionales de funcionamiento intrínseco de la universidad en su propia

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD:

Institucional.
Autonomía
Humanizarte
Dinámica
Comunitario
Profesional superior

El movimiento actual en pro de la elevación de los niveles de calidad de la Educación superior propone, en primer lugar, un esfuerzo clarificador del concepto de calidad y sus implicaciones. La primera aproximación específica a la calidad educativa, además de la permanente y tradicional referencia a una "buena educación", a un "buen plan de estudios" o a una "buena Universidad", corresponde históricamente al periodo de euforia planificadora y desarrollista, centrado en la década de los años sesenta y el concepto es utilizado sin claras connotaciones teóricas.

La calidad se atribuye a la acción de los factores cualitativos, es decir, aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente, o presentan serias dificultades a la cuantificación. Estos elementos están relacionados fundamentalmente con los procesos que determinan la llamada Eficacia Interna del Sistema o Calidad de la Educación (Diez Hochleitner, 1969; Beeby, 1970).

La calidad como eficacia interna de los sistemas e instituciones de educación universitaria aparece como reacción a la insuficiencia de los indicadores cuantitativos de eficacia y productividad, y se vincula con las características, consideradas cualitativas, de los procesos y productos de

la Universidad. Sin embargo, actualmente la educación superior no sólo preocupa a los participantes en el proceso educativo (profesores, alumnos, investigadores y rectores universitarios) y, a los gobiernos y, a los agencias, sino también a los empresarios y empleadores que consideran a las instituciones universitarias como centros de capacitación de Profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnología esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico. Por esto, se ponen de manifiesto nuevas vinculaciones de la calidad universitaria con factores de costo efectividad y costo-beneficio.

El esfuerzo de mejoramiento se debe dar en busca de una educación integral como proceso que asegure la adquisición de conocimientos significativos, y el desarrollo de capacidades que permitan al estudiante universitario concebirse como inmerso en una realidad social de la que es parte activa y, frente a la cual se desempeña no sólo como experto del conocimiento en un ámbito específico, sino como ciudadano competente.

Es decir, se debe entender como calidad de la educación la interrelación entre planes de estudio actualizados y contenidos curriculares orientados a la metodología participativa.

El proyecto de una nueva universidad se está gestando en el marco de las políticas y sociales en el país, tiene como sus ejes la "calidad" y la "excelencia académica", muy ligado con el debate tanto al interior de la sociedad costarricense como en el ámbito de los organismos internacionales.

No olvidemos que hoy en día las universidades no tienen el monopolio de la enseñanza superior ni de la investigación⁵

2.1.3. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA:

Estamos viviendo en un mundo que ha entrado en una nueva era económica y tecnológica y que cambia a gran velocidad. El acceso a la Información universal es un hecho cotidiano, desaparecen las fronteras de los negocios, los mercados son cada vez más complejos, producto de la creciente globalización, los clientes son cada vez más exigentes y más Informados.

Vivimos en el mundo de la excelencia donde la calidad es un paso fundamental para acercarnos a ella. La educación como proceso generador de los futuros guías de nuestra aldea planetaria debe ir centrando su accionar con miras a este objetivo: la calidad como centro de toda su actividad. Cada uno de nosotros tiene una misión que cumplir, y, si no se lleva a cabo, debilita o entorpece el desarrollo de un proceso vital, pues no entrega sus potencialidades al servicio de los demás miembros

⁵ Tünnermann, C. (1996). La educación superior en el umbral del siglo XXI. CRESALC/ UNESCO. Caracas, Venezuela. Pág. 18

de la, comunidad, ni comparte lo más preciado del ser humano: el ser persona.

La calidad comienza por reconocer el valor del ser humano y luego aceptar la capacidad que tiene éste de utilizar los adelantos tecnológicos y científicos como medios para desarrollarse como tal. Nuestros educandos son personas que esperan un trato que los dignifique y los proyecte al logro del mejoramiento personal, considerando sus verdaderos talentos y capacidades, puestos al servicio personal y de la comunidad.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha definido como componentes básicos del desarrollo humano:

- Una educación de buena calidad
- Acceso a los recursos mínimos para tener un nivel de vida decente.

Sin duda, el factor educacional es el que influye decisivamente en el desarrollo. Precisamente, en este reside la potencialidad de la educación como elemento de rehumanización del hombre, convirtiéndolo en persona digna, para ser inserto en las políticas de, desarrollo sustentable, haciendo posible la liberación de los pueblos y de personas de toda forma de dependencia. En concreto, una educación que capacite al ser humano para recepcionar, comprender, procesar y transferir información, que le permita apreciar e internalizar actitudes y valores deseables para la convivencia social, que incentive la capacidad creativa y que fortalezca su voluntad de compromiso con los más desposeídos, para una mejor calidad de vida asociada.

Los nuevos tiempos generan demandas y problemas nuevos y, por cierto, exige nuevas soluciones.

Estamos enfrentados a las experiencias de multimercados y una variedad de exportadores, todo lo que exige al producto local máxima eficiencia, eficacia y efectividad en su elaboración y gestión. Esto explica en gran parte, aun no totalmente, el surgimiento de sistemas abiertos de enseñanza, para atender las necesidades de los recursos humanos preparados al más alto nivel posible. El camino no ha sido fácil y la Educación a Distancia ha tenido que afrontar diversos problemas, uno de ellos es enfrentar esta modalidad educativa con mejor calidad posible.

La calidad no sólo tiene importancia para los usuarios, sino también para los administradores del sistema. Una mala calidad significa mayores gastos para detectar y corregir los defectos, mayores costos asociados a la Inspección, al desperdicio, a los reprocesos, todo lo cual indudablemente afecta el resultado del proceso formador.

El concepto de calidad aplicada a la Educación

La aparición del concepto calidad de la educación se produjo históricamente dentro de un contexto específico.

Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final. Este origen debe llamar nuestra atención, sobre todo por el hecho que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de ideología de la eficiencia social que considera al docente como un obrero de línea que aplica paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la calidad se mide por elementos casi aislados, que se exigen en el producto final.

El Dr. Germán Hiplán Araya, en su ponencia *"La Educación continua, su relación con la Integración nacional y la calidad educativa"* realizada en la Universidad San Martín de Porres, hace referencia: Algunos autores han visto, por eso, serias implicancias a este concepto, en general el concepto de calidad de la educación está lleno de potencialidades, que se hace interesante explicar.

Es un concepto complejo y totalizante: Primeramente, la fuerza del concepto de calidad es que es un concepto totalizante, multidimensional.

Es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo educativo.

Se puede hablar de la calidad del docente, de calidad del aprendizaje, de la calidad de la Infraestructura, de la calidad de los procesos. Todos ellos suponen calidad, pero hay que ver cómo se le define en cada uno de esos casos.

. **Es un concepto social e históricamente determinado:** El segundo elemento importante de este concepto es que es socialmente determinado, es decir, que se lee de acuerdo a los patrones históricos y culturales que tiene que ver con una realidad específica, en un país concreto y en un momento concreto.

. **Es un concepto que se construye en Imagen-objetivo de la transformación educativa:** En una sociedad determinada, la calidad de la educación se define a través de su ajuste con las demandas de la sociedad, que cambian con el tiempo y el espacio. Resulta, entonces, que para poder orientar adecuadamente los proceso de transformación de la educación se hace necesario definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original debe ser revisadas, y cómo debe ser redefinidas para guiar la toma de decisiones que incrementen la calidad del sistema educativo. Como esta definición se inscribe en un marco histórico, esto hace que su pertinencia sea específica, es decir, lo que pueda ser calidad para una época, puede no serlo para otra.

. **Es un concepto que se constituye en patrón de control de la eficiencia de servicios:** Además de servir como norte para orientar la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos. Lo anterior hace poner en discusión la idea de eficacia y eficiencia, que están estrechamente relacionada con la calidad. Estos conceptos han sido tradicionalmente muy resistidos en el campo de la educación en general.

No sin razones, ya que su ingreso a la bibliografía educativa se produjo directamente las teorías de la administración basada en el modelo de la eficiencia económica.

Una educación de calidad. Un criterio no económico para evaluar la eficiencia:

En la Conferencia Mundial de -Educación para todos, realizada en Tailandia, en 1990, en la cuarta reunión del Comité Regional Intergubernamental de Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, realizada en Quito-Ecuador, en 1991, ayuda a acotar y enmarcar este problema de la Educación de Calidad y últimamente la Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental de Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Realizada a comienzos del año 2001, plantea el reto que deberá cumplir la educación en los próximos 20 años.

Todas estas asambleas dan a conocer con sustancial claridad el dilema de la actualidad que es cómo dar mejor educación a toda la población, y en este dilema se expresa los; dos problemas que permiten un avance en esta en discusión: por un lado cómo dar mejor educación; por el otro, cómo hacer para que esté al alcance de todos.

La eficiencia tiene que ver con dos cosas: Un sistema eficiente es el que, da por una parte la mejor educación que se puede, y por otra tiende a abarcar, a mayor cantidad de beneficiados o se constituye, entonces, en un nivel instrumental que depende de la dimensión sustantiva, depende de cómo se define la Instancia política-técnica, qué es mejor educación.

Si entendemos la eficiencia en este marco, ya hemos dado un gran paso ente a las limitaciones del "eficientismo", dado que se Integra un criterio netamente educativo, conocido con la definición de calidad, como parámetro. En otros términos, el juicio de eficiencia no se realiza a partir de criterios que salen de la lógica económica, sino a partir de criterios que se originan en la lógica pedagógica. Un sistema eficiente, no será entonces aquel que tenga menos costo por alumno, sino aquel que, optimizando los medios de que dispone, sea capaz de, brindar educación de calidad a toda la población.

2.1.4. INDICADORES DE CALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Indicadores de calidad de la Educación a Distancia

La Educación a Distancia, entendida como toda experiencia de enseñanza-aprendizaje realizada fuera de recintos académicos formalmente estructurados, conducida básicamente a través de materiales y medios, y desarrollada en condiciones de desempeño de un mundo real, requiere de una planificación, transmisión, orientación y evaluación de ella, aprovechando las experiencias reales para estimular

y favorecer el aprendizaje activo. Mas adelante ampliaremos es y otros conceptos relacionados con esta modalidad educativa.

El destinatario debe haber alcanzado previamente algunos mecanismos mentales que inciden en la autonomía de pensamiento y sirven de base a la creatividad. No es excluyente y permite, tal vez, la alternativa de procesos presénciales y no presénciales.

Los centros u organismos de Educación a Distancia que deseen estar entre aquellos de éxito en mediano y largo plazo, no pueden continuar con estándares hasta aceptables. De fallas, errores, atrasos, desperdicios y reproceso, al igual de niveles "tolerables" de rotación de personal con escasas competencias y habilidades para desempeñarse eficientemente en sus funciones, tampoco es posible pretender un futuro promisorio sin la participación activa de todos los componentes de la organización.

Pero ¿Quién es el usuario? Pensemos por ahora que la persona que paga la matricula es el usuario, aquél a quien se tiene que satisfacer, o que la persona u organización que va a usar el programa es a quien se tiene que satisfacer.

Si las organizaciones quieren sobrevivir, tienen que actuar con gran flexibilidad y dinamismo, adaptarse a los cambios y ofrecer a sus usuarios, en cada momento, los mejores programas académicos, a los mejores costos y en los mejores plazos y condiciones.

Para poder medir hasta cierto punto la calidad educativa en la modalidad a distancia emplearemos como Indicadores las tres dimensiones propuestas por el Dr. Kennett Llerena, en su libro "*Gestión educativa*", los cuales son:

Dimensión Política

a) Sistema cultura: Si es relevante y está orientado al logro de lo más importante para el hombre y la sociedad: el mejoramiento de la Calidad de Vida, expresión que comprende todas aquellas dimensiones que tiene consenso en una sociedad pluralista.

b) Sistema Socio-Político: Si demuestra una alta capacidad de respuesta a las necesidades reales de la comunidad de modo orgánico, a través de los distintos canales o vías de participación democrática.

c) Sistema Económico: Si se adecua racionalmente los recursos humanos, materiales y financieros en la consecución de bienes y servicios educativos:

Dimensión Técnico – Pedagógico

a) Epistemológico: Considerando si la modalidad elegida está debidamente delimitada.

b) Pedagógico: Es pedagógicamente eficiente si logra el objetivo Institucional de proporcionar aprendizajes Integrales y funcionales. a todos los miembros de la comunidad educativa considerando que la educación no debe ser una mercancía sometida a las leyes del mercado, sino un servicio e inversión a largo plazo. Exige por lo tanto una planificación llevada a cabo a través de una acción pedagógica consciente y organizada. La acción de la programación, debe dirigirse de modo fundamental hacia la obtención de unas metas conducentes al cambio de los individuos en los siguientes aspectos:

Cualquier meta que lleve al perfeccionamiento de la persona

c) Organizativo: Si los recursos humanos han seguido un debido proceso de selección, tanto docentes como usuarios.

2.2. CALIDAD EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE

2.2.1. CALIDAD DOCENTE

Conjunto de características culturales, profesionales técnicas y humanas que lo hacen idóneo para educar.

La calidad del docente es piedra angular en la construcción de una educación con calidad, pues, es esta, la que le permite, interactuar con el educando en una manera inteligente, afectiva y disciplinada, elevando el rendimiento de las competencias reales y potenciales de cada estudiante.

El profesor de la universidad es un magíster es decir un maestro que se somete a discusión las verdades construidas a través de la investigación hecha por sus congéneres, y permite al estudiante una manera de aprender basada en la objeción, discusión, contrastación de todo lo que lee y escucha; practicando permanentemente una mentalidad crítica y analítica que facilite la investigación y la creación de nuevos conocimientos.

2.2.2. ETICA DOCENTE

En las últimas décadas, y hasta el presente preocupa los aspectos de formación y capacitación del docente formador para que pueda transmitir los conocimientos de la vida real de una sociedad exigente de lo que quiere y de lo que exige el proceso del conocimiento universal, nuestra sociedad ha venido sufriendo un paulatino deterioro ético y moral que ha motivado la preocupación de la ciudadanía por fortalecer una educación en valores de los futuros profesionales de la diferentes carreras que ofrecen tanto universidades en los estudios de post grado.

Otro de los problemas es la pérdida de valores por parte de los estudiantes y de los mismos docentes formadores que no se ejercen a plenitud valores como honestidad, verdad, paz, justicia, libertad, solidaridad, respeto a las leyes, a los derechos humanos y a la dignidad de las personas, no tendremos posibilidad de contar en el futuro con ciudadanos capaces de cambiar el rumbo y el destino del Perú si seguimos en la misma práctica que se viene ejerciendo.

La formación de docentes es una forma de enunciar el proceso vital e intelectual de la educación y su expresión subjetiva y colectiva para demostrar su profesionalidad en el que va ha desempeñar de educar y formar a los estudiantes de educación básica regular.

Por lo tanto es un producto en permanente construcción, que integra la práctica y la teoría con los valores propios de los pueblos a partir del saber pedagógico. Las sociedades modernas no sólo ejercen los sistemas de enseñanza sino ante todo los sistemas educativos de los saberes más complejos, es una misión más compleja, intensa e intelectual en la formación del hombre.

de buena calidad; basados en: promoviendo la calidad pedagógica de los La presencia del docente bien calificada y disponible, es una de las condiciones básicas para obtener una educación educadores, donde su formación inicial deberá ser centrande en la atención de su formación docente inicial, mejorando la interacción de los docentes con sus alumnos para alcanzar la calidad de la educación, para la conducción de una sociedad moderna, que tenga libertad de todos los obstáculos que se presente en su vida para perfilar su destino.

Se debe lograr los contenidos de la formación, en particular lo disciplinar y lo pedagógico, la relación entre lo teórico y lo práctico y la distinción entre el uno y el problema, que conozca perfectamente su quehacer de su profesión como docente formador de una sociedad justa y libre.

La selección para admisión de los estudiantes para Educación Superior también no está bien reglamentada, El Ministerio de Educación debe reglamentar para el ingreso con mayor rigidez y una selección precisa y que tenga vocación y aptitud calificada sobre la especialidad o carrera a la que postula, su aptitud psicológica sea de vocación docente, y debe ser calificada el aspecto biosicosocial del futuro profesional.

La carrera docente está mal atendida desde el Ministerio de Educación, en sus diferentes aspectos, mala preparación desde la articulación inicial por parte del docente (inicial, primaria y secundaria), bajos niveles de ingreso por parte de los padres de familia, para la atención de sus hijos y en otros casos demasíadamente paupérrimos sus progenitores, los que son en su mayoría, factores que determinan su deficiente preparación, en la institución educativa de formación

magisterial en lo que vienen participando en la especialidad y con el que se viene desarrollando la especialidad.

El Ministerio de Educación, ha iniciado el diseño del Sistema de Formación Continua, en proyecto pero tampoco se aplica a la fecha, que abarcaría tanto el subsistema de Formación Inicial como el de Formación en Servicio para lograr la calidad educativa en forma eficiente; el informe mundial de la educación elaborado por la UNESCO, en 1998, define que los profesores y los alumnos acceden al conocimiento y por ello, tienen la capacidad de transformar radicalmente estos procesos.

La Ley General de Educación N° 28044 señala como fines de la educación peruana, entre otros el de formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía en su entorno; y, especialmente, como finalidad de la educación superior, la de consolidar la formación integral de las personas, producir conocimiento, desarrollar la investigación, e innovación y formar profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país.

Para desarrollar una educación de calidad y eficiencia el Estado Peruano tiene que brindar todas las facilidades del caso tales como: infraestructura educativa, implementación de material de enseñanza para cada carrera profesional, docentes idóneos y con capacidad resolutive de los problemas educativos sistémicos, los sueldos y salarios deberán estar acordes con la canasta familiar dentro de la sociedad peruana, brindar una formación continua en servicio en forma gratuita y permanente con mayor énfasis para docentes de educación superior; para la formación docente inicial se debe seleccionar en forma rigurosa desde el punto de vista social, para que el futuro profesional forme y eduque generaciones hacia una sociedad que exige un país.

2.2.3. CALIDAD EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE

En el proceso de Enseñanza - Aprendizaje los medios de enseñanza constituyen un factor clave dentro del proceso didáctico. Ellos favorecen que la comunicación bidireccional que existe entre los protagonistas pueda establecerse de manera más afectiva.

En este proceso de comunicación intervienen diversos componentes como son: la información, el mensaje, el canal, el emisor, el receptor, la codificación y descodificación. En la comunicación, cuando el cambio de actitud que se produce en el sujeto, después de interactuar

estos componentes, es duradero, decimos que se ha producido el aprendizaje.

Los medios de enseñanza desde hace muchos años han servido de apoyo para aumentar la efectividad del trabajo del profesor, sin llegar a sustituir la función educativa y humana del maestro, así como racionalizar la carga de trabajo de los estudiantes y el tiempo necesario para su formación científica, y para elevar la motivación hacia la enseñanza y el aprendizaje. Hay que tener en cuenta la influencia que ejercen los medios en la formación de la personalidad de los alumnos. Los medios reducen el tiempo dedicado al aprendizaje porque objetivan la enseñanza y activan las funciones intelectuales para la adquisición del conocimiento, además, garantizan la asimilación de lo esencial.

Es importante destacar que los medios de enseñanza se encuentran estrechamente vinculados a los métodos para posibilitar el logro de los objetivos planteados, y se pueden clasificar de diversas formas de acuerdo a distintos criterios:

- Según el grado de objetividad, yendo de los más concretos a los más abstractos.
- Según sus características materiales.
- Según la etapa generacional, valorando el momento de aparecer en la enseñanza.
- Según el libro de texto o el programa de la asignatura.
- Según la función didáctica que realizan.

Con el desarrollo científico técnico han aparecido equipos y tecnologías que el profesor puede utilizar con el objetivo de mejorar la calidad del proceso de Enseñanza Aprendizaje. Sin embargo, los medios técnicos no siempre están disponibles y algunos de ellos tienen una tecnología compleja, lo que hace más difícil su utilización de forma habitual en todas las facultades. Los medios más simples que se han estado utilizando desde épocas remotas constituyen una gran ayuda en el proceso y son más asequibles al trabajo del profesor, aunque a veces no valoramos su importancia y no los apreciamos adecuadamente.

Los medios de enseñanza tradicionales no han podido ser sustituidos, pues aunque los super sofisticados equipos de nueva tecnología han invadido todos los sectores, aun continúan siendo inalcanzables para los países del tercer mundo. La tiza, la pizarra, la diapositiva y el retroproyector nos han acompañado en nuestros quehaceres docentes y nos acompañaran durante mucho tiempo.

El éxito de la dirección didáctica del maestro está relacionado, en

buena medida, con los medios empleados. El tiempo utilizado por los profesores de experiencia para preparar medios de enseñanza, se recupera con creces cuando después, durante mucho tiempo, otros profesores de menos experiencia pueden usar estos materiales.⁶

2.2.4. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Cuando hablamos de formación del docente universitario estamos pensando en un profesor que se encuentra ya en pleno ejercicio profesional, por lo que los programas formativos deberían considerar las propiedades de lo que en otros niveles educativos se denomina programas de desarrollo profesional. La denominación de este ámbito de la carrera profesional del docente universitario tiene varias acepciones: perfeccionamiento del profesorado; formación continua; formación permanente del profesorado; entrenamiento, perfeccionamiento o formación en servicio (*in-service training*); reciclaje de los docentes, etc. De todas, la más general y por tanto la que más universalmente se está utilizando es la de "**desarrollo profesional**".

Hoy por hoy, cuando se utiliza el concepto de "**desarrollo profesional**" se globaliza en él la **formación pedagógica inicial** y **permanente** del docente. El informe sobre "La Formación del Profesor Universitario", que el Ministerio de Educación y Ciencia de España encargó a un equipo de expertos (MEC, 1992), define el desarrollo profesional del docente universitario como:

Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades.

Esta conceptualización resalta algunos aspectos importantes:

- El cambio va dirigido tanto al ámbito pedagógico y profesional, como al personal y social del profesor universitario.

⁶ GONZÁLEZ CASTRO V. Medios de Enseñanza. Editorial de libros para la educación. Ciudad Habana, 1979. (1): 7-20.

- El objetivo final es la mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión, es decir de las tres funciones principales del profesor universitario.
- Se pretende dar respuesta tanto a las necesidades individuales como a las de la propia organización.

Ello implica que, como dice Laffitte (1991), el concepto de desarrollo profesional es más amplio que el de formación permanente. Debe entenderse como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social.⁷

El desarrollo profesional es pues la construcción de la identidad profesional (Medina, 1998), que pretende el aumento de la satisfacción en el ejercicio de la profesión a través de una mayor comprensión y mejora de la competencia profesional. Debe, por tanto, incidir no sólo en el desarrollo personal del docente, sino también debe estar relacionado con el desarrollo de la organización universitaria, considerándose así, como señalan Good y Wilburn (1989), en el sentido más holístico posible.

El desarrollo profesional conforma la vida profesional de los docentes, en donde la formación es un elemento importante que la integra. Por ello, hay que tener claro que desde el punto de vista holístico expresado, la formación es una parte de este desarrollo profesional, que está integrado además por otros factores como: la carrera docente, el status profesional, el sistema retributivo, el clima laboral, el contexto laboral, etc. Es en este ámbito formativo donde nos centraremos al hablar del desarrollo profesional del docente universitario.

La formación del profesor universitario se encuentra con determinados obstáculos o problemas que dificultan su normal desarrollo. Estos problemas los podemos agrupar en dos grandes bloques: institucionales y propios del mismo profesorado.

A. Entre los obstáculos **institucionales** podemos citar los siguientes:

- La universidad se está mercantilizando, por lo que todos los cambios van dirigidos a aspectos de tipo administrativo o técnico, con escasa incidencia en el desarrollo profesional del docente (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995).⁸

⁷ LAFFITTE, R. (1991): "Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional". *III Jornadas de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria.pp.128-132

⁸ BENEDITO, V.; FERRER, V. y FERRERES, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Universidad de Barcelona. Servicio de Publicaciones.pp.137-145

- Hay una cierta insensibilidad administrativa con respecto a la calidad de la enseñanza, ya que ésta es poco rentable políticamente al no tener signos tan visibles como otros indicadores de éxito más fácilmente cuantificables (Santos, 1993).
 - La escasa implicación institucional de la universidad en la formación pedagógica de sus profesionales, al no considerar esta formación como parte de sus prioridades.
 - El sistema universitario favorece más la investigación que la docencia, de esta forma las actividades pedagógicas tienen escaso valor en la selección y promoción del docente.
 - La excesiva carga lectiva que tiene el profesorado, sobre todo el profesor que inicia su carrera docente, y la falta de flexibilidad organizativa, lo cual hace que apenas tengan tiempo para la formación.
 - La todavía masificación, aunque cada vez menos, de las aulas universitarias que dificultan una práctica reflexiva y una atención más individualizada al alumno, junto con la precariedad de medios didácticos.
- B. Con respecto a los obstáculos motivados por **los propios profesores** podemos mencionar los siguientes:
- El individualismo y el aislamiento, como característica de ejercicio profesional del docente universitario, dificulta la investigación compartida y las actividades de mejora personal e institucional, que necesitan cooperación y coordinación.
 - La resistencia al cambio debido, entre otras cuestiones, a: a) la fuerte uniformización de los métodos didácticos; b) la inexistencia de una formación inicial bien fundamentada en la importancia de la innovación educativa; c) una enseñanza más centrada en planteamientos teóricos que en procesos de intervención. Ello lleva a que cualquier intento de mejora se enfoque desde una perspectiva de mayor especialización en el campo disciplinar.
 - La lealtad de los docentes a su profesión y no al ámbito donde la ejercen, lo que Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), denominan "el problema de la discrecionalidad", olvidándose en ocasiones de sus clientes (los alumnos) y de la organización.
 - La inexistente motivación del profesorado para su mejora docente.

Todos los obstáculos y problemas expuestos, que repercuten en el desarrollo normal de la formación del profesorado, los podríamos compendiar en **la falta de motivación del docente universitario** para su mejora profesional, falta de incentivos tanto intrínsecos como extrínsecos.

Dean (1991) señala que los profesores pueden sentirse motivados por diversos factores: el desarrollo y aprendizaje de los

alumnos; el entusiasmo por su disciplina; el reconocimiento, interés, elogio y aliento; la oportunidad de colaborar; la oportunidad de tener responsabilidad; el desafío sobre la destreza profesional; la inspiración de los colegas; las perspectivas profesionales.

La mayoría de estos factores apuntados por Dean los podemos considerar como "**incentivaciones intrínsecas**". A través de ellos se puede apreciar que la reputación y la autoestima del profesor contribuyen de forma sobresaliente a dicha motivación. Sin embargo, en la realidad tanto una como otra no son auténticos estímulos para el docente universitario.⁹

A estas motivaciones intrínsecas le podemos añadir el "clima laboral", entendido como el conjunto de estímulos que actúan sobre la persona en su lugar de trabajo, y que afectan tanto a las relaciones interpersonales como a la conducta en la organización (González Tirados, 1991). En este sentido, la colaboración entre colegas, en un ambiente de interacción y comunicación constante, es un apoyo moral en el ejercicio docente. Por el contrario, el aislamiento característico del docente hace que sus acciones formativas las realice casi siempre por iniciativa individual, encontrándose luego ciertos obstáculos en su Departamento a la hora de llevar a la práctica transformaciones sobre la enseñanza. En este ambiente institucional, no favorable, hay que incluir los problemas que se encuentran en el aula, producto de la apatía y la resistencia al cambio de los alumnos, sobre todo si estas innovaciones le ocasionan mayor trabajo y les afecta a lo que verdaderamente les importa, que son las calificaciones.¹⁰

Junto a estas motivaciones están las "**incentivaciones extrínsecas**", que hacen referencia a los estímulos económicos y profesionales. Entre ellos podemos citar: un sistema de retribución económica adecuado en relación con la productividad, tanto en la labor docente como investigadora; el reconocimiento de la tarea docente en los sistemas de contratación y promoción del profesorado; la implantación de programas formativos institucionales que posibiliten el desarrollo profesional; el diseño de proyectos comunes que fomenten la colaboración y el sentimiento de equipo; la dotación de recursos suficientes para el ejercicio de la profesión; el apoyo institucional a las iniciativas de los profesores; las exigencias legales que regularicen la formación docente universitaria; etc.

Murray (1993) globaliza tanto las incentivaciones intrínsecas como extrínsecas, al afirmar que en la estrategia para aplicar una conducta de mejora en la docencia, ha de tomarse en consideración tanto la motivación intrínseca del profesor como la extrínseca, la cual se genera a partir de un sistema de incentivos externos entre los que están

⁹ DEAN, J. (1991): *Professional development in school*. Milton Keynes. Open University. pp.86-87

¹⁰ GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (1991): "Los recursos humanos en las Universidades y su relación con la calidad de la enseñanza". En *Actas I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. Universidad de Cádiz. ICE, pp. 184-191.

el facilitarle su proceso formativo. Esto es debido a que la mayoría de los profesores valoran la docencia y se sienten incentivados cuando lo hacen bien, por lo que es necesario prepararles para ello (Rodríguez Espinar, 1994).¹¹

Por todo, queda muy claro que a la hora de potenciar la mejora de la docencia universitaria hay que tener en cuenta las motivaciones intrínsecas y las extrínsecas del profesorado. La mayoría de los profesores se sienten incentivados cuando desempeñan eficazmente su tarea; por ello, es necesario que, entre estas motivaciones, esté el facilitarles planes de acciones formativas que contribuyan a su desarrollo profesional.

En los últimos años ha crecido el interés y la formación por mejorar la calidad de la educación y, por consiguiente, la formación pedagógica de los docentes universitarios. Esta necesaria formación en docencia universitaria es debida, entre otros factores, a (Imbernón, 2000):

- * El cambio de perspectiva y tiempo. Cambios tanto desde el ámbito psicopedagógico como social (escolarización y acceso cultural masivo, auge de nuevas tecnologías de la información y la comunicación...).
- * El cambio de los alumnos. La realidad social y cultural del alumnado es muy diferente; las repercusiones de los nuevos sistemas educativos y sociales configuran un nuevo tipo de alumnado.
- * El cambio profesional del profesorado y de la universidad. Las estructuras internas universitarias y las exigencias sociales al profesorado han ido variando como consecuencia de la extensión y expansión del conocimiento y las políticas gubernamentales.
- * La formación como un importante factor de entender la incertidumbre y el cambio. La formación no sirve ya únicamente para actualizarse, sino como un elemento intrínseco en las profesiones para interpretar y comprender ese cambio constante.

La importancia de este desarrollo profesional surge, entre otros factores, de la necesidad de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la docencia de los profesores universitarios. Esto está motivado, fundamentalmente, por los cambios sociales constantes que exigen el desarrollo de unos planes de estudio actualizado, flexible y homologado con otros países.

Esta formación del docente universitario se basará en criterios pedagógicos y estrategias de acción, que deberán superar determinadas tensiones (Davini, 1995):

¹¹ RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1994): "El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia". En *Revista de Enseñanza Universitaria* nº 7/8. Universidad de Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 35-55.

- * Tensión entre la **teoría** y la **práctica**. No se trata de reivindicar un "practicismo" sino de reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento, de una formación comprometida con la transformación de la acción.
- * Tensión entre lo **objetivo** y lo **subjetivo**. Los problemas de la práctica dependen de los sujetos que los definen y los identifican como tales, a la vez que son comunicados y contrastados con la experiencia de otros sujetos u otras teorías explicativas.
- * Tensión entre el **pensamiento** y la **acción**. Entre el "saber hacer" entendido como un hacer técnico, y el desarrollo del pensamiento para analizar las situaciones típicas de la enseñanza. Una pedagogía centrada en el estudio de la práctica y en el ejercicio de la acción reflexiva puede conducir a que los docentes ejerzan un control racional de las situaciones didácticas.
- * Tensión entre el **individuo** y el **grupo**. Si bien el aprendizaje es un resultado individual, la formación de los docentes necesita del desarrollo de estrategias grupales, en las cuales los sujetos discutan y analicen las situaciones de enseñanza, propiciándose los trabajos colectivos y los espacios de aprendizajes comunes y del conocimiento compartido.
- * Tensión entre la **reflexión** y las **acciones inmediatas**. Se trata de integrar la reflexión y las acciones que orienten el análisis y los criterios de actuación docente, discuta y exprese sus supuestos y permita al profesor decidir entre alternativas y comprobar resultados.
- * Tensión entre los **docentes** y los **estudiantes** como personas adultas. El adulto es un sujeto en constante evolución y cambio, y no una persona con un aprendizaje "terminal". Ello requiere una formación que potencie la autonomía, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de diversas fuentes de información, y estrategias de acción que tengan en cuenta la diversidad de sujetos y contextos culturales.

La concepción de la formación continua como factor estratégico para la empresa y los trabajadores, se debate en torno a una serie de dilemas que podemos aplicar al desarrollo profesional del docente universitario (Peiró, 1998):¹²

- El dilema entre la formación como "desarrollo personal" y la formación como "mejora en el ejercicio del puesto de trabajo".
- El dilema entre la formación como "inversión" y la formación como "coste".

¹² PEIRÓ, J.M. (1998): "La formación continua como factor estratégico para la empresa y los trabajadores: condiciones y contingencias". En BENEYTO, P. y GUILLÉN, P. *Formación Profesional y Empleo: la construcción de un nuevo modelo*. Barcelona: Germania, pp. 63-83.

- El dilema entre la formación basada en la "oferta" y la formación basada en la "demanda" (en función de las propias necesidades).
- El dilema entre la formación como "estabilidad en el empleo" y la formación como "inestabilidad o rotación en el empleo".

Según la opción que se tome en un tipo u otro de formación, así serán las estrategias, las técnicas, los destinatarios y las expectativas que se deriven de la misma.

Este desarrollo profesional de la acción formativa en el ámbito universitario debe fundamentarse en una serie de principios que serán el marco referencial de su política de actuación. Para elaborar estos principios nos basamos en un trabajo de Benedito (1991) sobre la formación permanente del profesor universitario, refrendado posteriormente en el ya citado Informe del MEC (1992):

1. La necesidad de diseñar políticas de formación y desarrollo profesional universitario que establezcan las grandes directrices de mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado. Estas directrices deben ser amplias y flexibles, teniendo presente que la interpretación de los fenómenos docentes deben contextualizarse en cada realidad, actuando sobre las personas y los contextos (Imbernón, 2000), atendiendo a sus necesidades específicas y autonomía de acción, junto con un fuerte soporte institucional.
2. La creación de un clima institucional positivo hacia la calidad de la universidad, en general, y la formación del profesorado, en particular. Todo ello a través de estrategias de sensibilización y motivación dirigidas a los docentes, mejorando sus condiciones de trabajo y dando la valoración deseada a la docencia universitaria.
3. La formación ha de centrarse en la práctica profesional, desarrollándose actitudes de reflexión y crítica respecto a su propia enseñanza. La investigación en la acción sobre la docencia, y a ser posible en equipo, sería la mejor fórmula de formación.
4. El departamento debe considerarse como el eje vertebrador de la formación del profesorado, teniendo en cuenta sus necesidades y características, potenciándose la colaboración entre colegas y el trabajo en equipo.
5. La formación ha de surgir básicamente de la iniciativa del profesorado, apoyando aquellas alternativas demandadas por los propios profesores para mejorar la docencia, mediante ofertas y medios que hagan viables dichas iniciativas. De ahí que el perfeccionamiento docente tiene que tener un carácter voluntario, promovido por el convencimiento de la necesidad formativa y la efectividad de las condiciones que se programen.

6. Toda propuesta de formación debería contar con la previa aceptación del profesorado, mediante un proceso de sensibilización y participación en el diseño de la misma.
7. Se ha de dar prioridad a las iniciativas grupales frente a las individuales para fomentar el carácter colegiado de la formación.
8. La potenciación de la evaluación y autoevaluación formativa sobre la actuación docente puede ser un elemento básico para el desarrollo profesional, para la innovación y el cambio.
9. Se han de crear, o en su caso potenciar, Centros y Servicios de ayuda y asesoramiento en el marco de la Universidad para, entre otras funciones, contribuir a detectar las necesidades del docente universitario, organizar institucionalmente la formación del profesorado, propiciar la formación de los Departamentos, ser escenario de intercambios de experiencias y debates y difundir las experiencias e iniciativas de formación, con una finalidad no sólo informativa sino también motivadora hacia los otros profesionales.
10. Las acciones de formación del profesorado universitario deberían inscribirse en el marco de planes y programas institucionales de mejora de la oferta educativa, tratando de que estos planes estén muy en consonancia con las demandas (necesidades y deseos de mejora) en el contexto donde se vayan a desarrollar.

La formación tendrá interés siempre que se adapte a las necesidades de los propios profesores. No obstante, hay que tener en cuenta que el estar constantemente formándose y actualizándose es difícil ya que, por una parte, el conocimiento pedagógico no se desarrolla al mismo ritmo que los cambios sociales, y por otra, es complicado superar la desconfianza que existe en el ámbito universitario con respecto a la utilidad de la Pedagogía.

La aplicación de estos principios requiere una reorganización importante de las estructuras organizativas de la universidad y de las estructuras cognitivas del profesorado universitario, puesto que la mejora de la docencia universitaria no depende sólo de la metodología didáctica que se utilice, sino también de la implicación institucional de la universidad y del colectivo docente (Imbernón, 2000). La universidad deberá concebir la formación del profesorado como un factor prioritario, centrado en las decisiones de su política universitaria e integrado en el conjunto de las actividades de profesionalización del profesorado. El colectivo docente debe asumir una mayor implicación en procesos de reflexión e investigación sobre los efectos de la docencia universitaria, para comprender mejor las prácticas docentes y las situaciones de enseñanza, aprendiendo a trabajar de forma colaborativa, elaborando proyectos de formación e innovación educativa. El facilitar espacios para la reflexión y participación es una función importante de la formación en docencia universitaria. Por ello, es básico la creación o potenciación de Centros y Servicios de ayuda y asesoramiento psicopedagógico en la misma Universidad, al estilo de los Institutos de Ciencias de la Educación en el ámbito universitario español.

Una de las estrategias más efectiva para iniciar e impulsar este proceso de reestructuración es "utilizar" aquellos profesores que muestren la disposición y la actitud necesarias para trabajar con nuevos métodos educativos, y que posean cierta reputación científica y académica en el ámbito de la propia universidad. De esta forma se propiciará el desarrollo de un liderazgo comprometido con la docencia (Ferrerres, 1996), donde se impliquen los equipos directivos universitarios en fomentar la importancia de la docencia y, por tanto, la formación de los profesionales universitarios.

Este desarrollo profesional de los docentes universitarios se debería guiar a través de las siguientes orientaciones (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995):

- **Orientación profesional.** Se centra en la capacitación para todas las funciones del docente universitario.
- **Orientación personal.** Se basa en el cambio de actitudes individuales y de la conducta personal del docente para mejorar el aprendizaje de los alumnos a través de la mejora de la enseñanza.
- **Orientación colaborativa.** La capacitación didáctica del profesor se llevaría a cabo mediante el intercambio de experiencias y la información y participación en proyectos de innovación educativa.
- **Orientación reformadora.** Su propósito es utilizar los programas de desarrollo profesional como estrategia para motivar a los profesores universitarios hacia la mejora de la práctica educativa.

A estas orientaciones podemos añadir la de la **orientación administrativa del desarrollo profesional** (Mingorance, 1993), muy relacionada con la orientación profesional, pero que consideramos separarla por tener aspectos significativos en el desarrollo profesional del docente universitario, y por su escasa incidencia en los programas formativos.

Este desarrollo profesional desde el punto de vista administrativo lo podemos denominar "Carrera Docente" (Rodríguez López, 1997), es decir, un proceso de aprendizaje que se realiza en varios estadios de la vida y que combina el rol docente con otros, como son: atención y orientación al estudiante a lo largo de la carrera; promoción de proyectos de innovación y calidad docente; optimización de recursos en el diseño y desarrollo de planes de estudio; gestión económica y laboral; gestión académica-administrativa; relaciones internacionales; gestión de convenios relativos a las actividades prácticas y practicum de los estudiantes (Martínez, Gros y Romañá, 1998).¹³

Estas orientaciones integrarán las tres formas de desarrollo profesional que describe Bell (Bell y Day, 1991): a) **individualista** o

¹³ MARTÍNEZ, M.; GROS, B. Y ROMAÑÁ, T. (1998): "La formación de profesores universitarios en su función docente, orientadora y tutorial". Ponencia del XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "La educación universitaria: nuevos retos educativos y tecnológicos". Universidad de Málaga.p.p.87-98

personal, en la que el profesor actúa más o menos aislado, identificando, priorizando y buscando respuestas a sus necesidades; b) de **carácter grupal**, en donde los profesores actúan como grupo pero desde la iniciativa individual; c) de **carácter institucional**, extendida a toda la institución y en la que los profesores plantean el análisis de necesidades, la priorización de estas y la toma de decisiones como respuesta, y lo realizan de forma colegiada.

Esta última forma de desarrollo profesional expone una "cultura de la colaboración" (Day, 1991), como un complemento sustantivo de la función profesional del docente, en donde dicho trabajo colaborativo es entendido como un espacio de reciprocidad, aportación y superación compartida (Medina y Domínguez, 1995). En este sentido, la participación aislada de profesores en programas generales de formación suele tener muy escasa incidencia en la enseñanza de la institución en la que trabajan, al permanecer casi inalterables el resto de las variables que condicionan la calidad de la enseñanza. Las acciones de formación orientadas a colectivos más amplios de una misma institución, suelen tener una incidencia mayor que las individuales (Aparicio y González, 1994).

En un intento de compendiar los aspectos más importantes expuestos hasta ahora y que definen el desarrollo profesional, podemos decir que **el desarrollo profesional**:

- * Es un **proceso continuo** que se desarrolla durante toda la vida profesional y no se puede entender como actividades aisladas ineficaces.
- * Debe estar **basado en la mejora profesional**, apoyándose en las necesidades prácticas que tienen los docentes.
- * Se desarrolla **mediante la participación** tanto en el diseño de la innovación como en la toma de decisiones para el trabajo profesional.
- * Es un **proceso de construcción profesional** (Mingorance, 1993) que a través de los descubrimientos de soluciones sobre la problemática de la enseñanza, el docente va desarrollando destrezas cognitivas y metacognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional.

Este desarrollo profesional del docente universitario se apoyará en cuatro pilares básicos (Zuber-Skerritt, 1992): la mejora de la calidad de la enseñanza, el rendimiento interno y externo de la universidad, la dirección de programas y los vínculos con el mundo empresarial. Estos procesos se desarrollarán siempre y cuando se superen ciertos obstáculos, entre los que se encuentran:

- * La falta de una cultura de formación y mejora de la docencia.
- * La deficiente valoración de la función docente universitaria.
- * La escasa implicación de los Departamentos en la formación de sus profesores.

- * La nula utilización de la evaluación y autoevaluación formativa como herramientas básicas para desarrollar procesos de mejora e innovación educativa.
- * La insuficiente potenciación, o en su caso la inexistencia, de Centros y Servicios de ayuda y asesoramiento psicopedagógico en el marco de la propia Universidad.

En definitiva, es necesario la creación de un marco que regule la verdadera carrera docente universitaria, en donde la formación psicopedagógica del profesorado tenga una posición relevante, y en el que se propicie un cambio de actitudes del profesor universitario, que le conduzca a sentir la necesidad de una continua mejora de la actividad docente en su desarrollo profesional.

2.2.5. PERFIL DOCENTE

De los principios educacionales

El docente deberá conocer, respetar, asumir y practicar los principios educacionales que fundamentan la labor educativa

Objetivos de una educación integral

El docente deberá orientar al alumno, por medio del ejercicio de su profesión y de su carácter de modelo conductual, al logro de una formación integral en las distintas áreas de desarrollo cognitivo, afectivo, valórico, psicomotor y artístico.

Áreas de formación y desarrollo

En cada una de las áreas consideradas en la educación integral, el alumno deberá presentar en forma progresiva y cada vez más evidente las siguientes características.

1. Área espiritual y moral

- Desempeñará su labor de acuerdo a los valores morales, humanistas y cristianos
- Se respetará a sí mismo y a los demás.
- Será solidario, honesto y honrado.
- Ejercerá una libertad responsable.
- Será auto crítico y tolerante ante la crítica externa.
- Actuará en forma ecuánime en sus relaciones con alumnos, profesores y apoderados.
- Prevalecerá en él el rol de educador sobre el de instructor.

2. Área intelectual y cultural

- Será actualizado en lo que respecta a perfeccionamiento y capacitación. Estará dispuesto al cambio (innovador).

- Será facilitador del aprendizaje (efectivo).
- Proyectará la importancia de las diversas áreas del conocimiento (científico-humanista y técnico-artístico) como fundamento para una educación integral.
- Será facilitador del aprender a aprender en los alumnos.

3. Área social y afectiva

- Será capaz de resaltar las virtudes de los alumnos para mejorar su autoestima.
- Será respetuoso de la persona.
- Será responsable y consecuente, de modo que lo dicho se traduzca en obras.
- Será solidario.
- Será capaz de actuar como líder de grupos.
- Tendrá facilidad para comunicarse y relacionarse con los demás.
- Será dinámico.
- Será firme y tenaz en sus convicciones.
- Manifestará serenidad en su comportamiento.
- Actuará como filtro de las influencias negativas del medio respecto de los alumnos.

4. Área psicomotriz y artística

- Será creativo y estimulará la creatividad.
- Transmitirá la importancia de la actividad artística para el desarrollo integral del alumno.
- Colaborará con las actividades de esta área.
- Estimulará hábitos que conduzcan al cuidado integral del cuerpo

5. Área cívica

- Apreciará y respetará los valores patrios, y participará en las manifestaciones culturales y las actividades relacionadas con la transmisión de la cultura.
- Fomentará el espíritu cívico entre sus alumnos a través de las normas de convivencia social que entrega en la sala de clases y fuera de ella; manifestará además un compromiso con los símbolos patrios, las instituciones, las autoridades y toda forma de presencia en el mundo civil.
- Para fomentar el espíritu cívico deberá ser tolerante y respetuoso de las ideas antagónicas, y sobre todo abierto al diálogo con el educando.

6. Área vocacional

- Demostrará compromiso con su labor a través de un constante desarrollo profesional, mediante el perfeccionamiento y la capacitación en nuevos métodos y técnicas de enseñanza.
- Demostrará una capacidad de entrega hacia el educando, que es un ser en formación, y comprenderá la vocación en cualquier ámbito laboral.
- Estimulará entre sus alumnos la valoración de la importancia y validez de todos los oficios, sean éstos carreras universitarias, técnicas u otras, para así formar una persona respetuosa y satisfecha de la dignidad de su labor.¹⁴

2.2.6. LA PROFESIONALIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANISTA DE LA EDUCACION

La Educación Superior en la actualidad tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, tema que constituyó el centro de atención de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el SXXI convocada por la UNESCO y celebrada en París en octubre de 1998.¹⁵

¿Qué significa formar un profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social?

Significa trascender el estrecho esquema de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión y sustituirlo por una concepción más amplia y humana del profesional entendido como un *sujeto* que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales auxiliado por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa. Ello implica que el proceso de formación profesional que tiene lugar en las universidades debe desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades a *la formación integral de la personalidad del estudiante*, de la concepción del estudiante como objeto de la formación profesional a la de *sujeto de su formación profesional*.

Y nos preguntamos, entonces, *¿están los docentes universitarios preparados para enfrentar este reto?*

¹⁴ <http://www.scuolaitalianavalpo.cl/scuolavina/perfil-profesor.htm> 20 de Junio 2007

¹⁵ DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid. pp.89-93

¿Tienen nuestros docentes universitarios la formación pedagógica necesaria para potenciar el desarrollo pleno del estudiante como profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social?

Un análisis más detallado del problema nos llevaría a formularnos otras preguntas

¿Cómo concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol del profesor y el estudiante en el centro universitario de manera tal que tributen a la formación del profesional que esperamos?

Independientemente de que la comprensión de la educación como factor condicionante del desarrollo humano está presente desde el pensamiento pedagógico pre-científico, en el decursar de la pedagogía como ciencia se observan distintos enfoques o tendencias que abordan de manera diferente la educación del ser humano y por tanto las concepciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y del rol del profesor y el estudiante en la dirección de dichos procesos.

Para la Pedagogía Tradicional como tendencia del pensamiento pedagógico que comienza a gestarse en el SXVIII con el surgimiento de la escuela como institución y que alcanza su apogeo con el advenimiento de la Pedagogía como ciencia en el SXIX, los contenidos de enseñanza lo constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno. El método de enseñanza es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado, la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información, como objeto del conocimiento.¹⁶

Independientemente de las virtudes de la Pedagogía Tradicional que logra la institucionalización de la enseñanza en la escuela y en la figura del maestro como conductor del aprendizaje de los alumnos con orden, rigor y disciplina, es necesario preguntarse *¿puede la escuela tradicional propiciar la formación del hombre que hoy demanda la sociedad, reflexivo, crítico, independiente, flexible, creativo y autónomo, que logre convertirse en sujeto de su desarrollo personal y profesional?*

Por supuesto que no.

Ante las insuficiencias de la Pedagogía Tradicional en su contribución al desarrollo pleno del hombre surgen en el decursar del siglo XX,

¹⁶ <http://www.campus-oei.org/valores>. htm 24 de Junio 2007

alternativas pedagógicas que desde diferentes ángulos abordan con una óptica científica el fenómeno educativo.

La Escuela Nueva, que desplaza el centro de atención de la enseñanza y el profesor al estudiante y sus necesidades de aprendizaje, la Pedagogía Operativa de J. Piaget que dio origen a los enfoques constructivistas que centran la atención en los mecanismos psicológicos del aprendizaje, la Pedagogía no directiva de C. Rogers que aboga por el reconocimiento del estudiante como persona que aprende, la Pedagogía Liberadora de P. Freire que aboga por la educación dialógica, participativa y el carácter problematizador y comprometido de la enseñanza con el contexto sociohistórico en que tiene lugar, el Enfoque Histórico.Cultural de L.S. Vigotsky que enfatiza el carácter desarrollador de la enseñanza y la función orientadora del profesor en el diseño de situaciones sociales de aprendizaje que conducen al estudiante a su crecimiento como ser humano.

Todas estas tendencias, entre otras, intentan desde diferentes ángulos la búsqueda de una explicación científica a la educación del hombre que permita comprender su formación y desarrollo como sujeto de la vida social.

El decursar del pensamiento pedagógico en el siglo XX se caracteriza por la lucha contra el dogmatismo en la enseñanza, el aprendizaje memorístico y se dirige al rescate del alumno como sujeto de aprendizaje y al reconocimiento de sus potencialidades creativas desarrollables en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la aceptación, el reconocimiento y el respeto mutuo en las relaciones profesor-alumno.

El desarrollo pleno del hombre, objetivo esencial de la educación no es posible en una enseñanza que privilegia la estimulación de las capacidades intelectuales al margen y en detrimento, de la educación de sentimientos y valores, que concibe la teoría desvinculada de la práctica, que otorga al profesor un papel hegemónico y absoluto en la dirección del proceso de enseñanza y al estudiante la condición de objeto y receptor pasivo en el proceso de aprendizaje.

¿Cómo entonces concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol del profesor y el estudiante en una escuela que propicie el desarrollo pleno del hombre?

El aprendizaje ha de concebirse como el proceso de construcción por parte del sujeto que aprende de conocimientos, habilidades y motivos de actuación que se produce en condiciones de interacción social, en un medio sociohistórico concreto sobre la base de la experiencia individual y grupal y que lo conduce a su desarrollo personal.

Esta concepción de aprendizaje plantea ante todo el reconocimiento del carácter activo del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, su desarrollo en condiciones de interacción social, así

como el hecho de que se aprenden no sólo conocimientos y habilidades sino también valores y sentimientos que se expresan en la conducta del hombre como motivos de actuación.

La enseñanza ha de ser concebida como el proceso de orientación del aprendizaje del estudiante por parte del profesor que propicia las condiciones y crea las situaciones de aprendizaje en las que el estudiante se apropia de los conocimientos y forma las habilidades y motivos que le permiten una actuación responsable y creadora.¹⁷

Esta concepción de enseñanza reconoce al profesor como un orientador del estudiante en el proceso de aprendizaje, no se trata del profesor autoritario de la Pedagogía Tradicional que impone al estudiante qué y cómo aprender; ni tampoco del profesor no directivo que espera pacientemente a que el estudiante sienta la necesidad de aprender espontáneamente para facilitar su expresión.

El profesor orientador del aprendizaje es un guía que conduce al estudiante por el camino del saber sin imposiciones pero con la autoridad suficiente que emana de su experiencia y sobre todo de la confianza que en él han depositado sus alumnos, a partir del establecimiento de relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión.

En un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al desarrollo pleno del hombre los *contenidos* de enseñanza se relacionan tanto con la formación y desarrollo de conocimientos y habilidades como de valores y motivos de actuación rompiendo la falsa dicotomía existente en la Pedagogía Tradicional entre lo instructivo y lo educativo, entre lo curricular y lo extracurricular. Los *métodos* de enseñanza son eminentemente grupales y participativos, problémicos, dirigidos al desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante, de la iniciativa, flexibilidad y creatividad en la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje y sobre todo de la responsabilidad e independencia en su actuación. *La evaluación* cumple una función educativa en tanto centra su atención en el decursar del proceso de aprendizaje y en las vías para el desarrollo de las potencialidades del estudiante. Un papel importante corresponde en este sentido, a la autoevaluación y a la coevaluación en el grupo de estudiantes.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el SXXI referida anteriormente, en relación con la mejora de la calidad de la enseñanza en los centros universitarios y la necesidad de la capacitación del personal docente se plantea:

Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y

¹⁷ <http://www.campus-oei.org/valores24.htm> 24 de Junio 2007

profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

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

Sobre la necesidad del reconocimiento del carácter activo del estudiante como sujeto de aprendizaje el documento refiere:

Los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deberían situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones.

Una de las vías esenciales para la capacitación del docente universitario en su preparación pedagógica para enfrentar los retos que impone a la Educación Superior el nuevo milenio lo constituye la investigación-acción en su modalidad de investigación colaborativa. Pine (1981), Blández, J. (1996).

La investigación-acción se desarrolla cada vez con más fuerza en el ámbito de la educación toda vez que constituye una vía excelente para eliminar la dicotomía teoría-práctica y sujeto.objeto de investigación, característicos de la investigación tradicional en el campo de la educación.

La investigación-acción-colaborativa como modalidad de la investigación-acción, surge como una alternativa de desarrollo profesional de los docentes a través de la investigación y en la actualidad se trabaja en diferentes niveles de enseñanza.

La investigación-acción-colaborativa posibilita formar a los docentes en la metodología de la investigación-acción como una vía para la mejora de su práctica educativa a través de la cual los docentes, bajo la orientación de un especialista o docente de mayor experiencia en el trabajo con esta metodología, van transitando gradualmente hacia mayores niveles de participación y protagonismo en la planificación, ejecución y evaluación de estrategias educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje .

Según Pine (1984): Los profesores que participan en procesos de investigación acción colaborativa se convierten en agentes de su propio cambio. Los profesores pueden utilizar la investigación-acción para su crecimiento personal y profesional desarrollando habilidades y competencias con las que enriquecen su capacidad para resolver problemas y mejorar la práctica docente”.

Acerca de las posibilidades que ofrece la investigación-acción para el desarrollo de un profesional crítico, reflexivo y comprometido con la mejora de su práctica dice Blández, J. expresa: A diferencia con otros métodos de investigación en los que el camino ya está determinado, en éste hay que ir construyendo su trayectoria, y la reflexión es la herramienta fundamental que guía nuestras decisiones y actuaciones, formando docentes más críticos y reflexivos podemos decir que la investigación-acción invita al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica, introduciendo una serie de cambios con el fin de mejorarla. Blández, J. (1996: 26-27) ¹⁸

Ser un docente universitario competente desde una concepción humanista de la educación significa, no sólo ser un conocedor de la ciencia que explica (física, matemáticas) sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología, la pedagogía y la investigación educativa contemporáneas que los capacite para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza-aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante.

Finalmente quisiera realizar un breve comentario acerca de los resultados obtenidos en las investigaciones que he desarrollado en este tema.

Nuestra experiencia en la aplicación de programas de capacitación de docentes universitarios en los que se potencia el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los docentes sobre su práctica educativa a través de la integración de la teoría y la práctica profesional y la utilización de la investigación-acción como recurso metodológico para el diseño, ejecución y evaluación de estrategias educativas dirigidas al desarrollo de la personalidad del estudiante, han permitido constatar su efectividad no sólo en el desarrollo profesional del docente universitario sino también en la formación profesional del estudiante en la medida que propician la formación de un profesional eficiente, responsable y comprometido con su futura profesión. La formación de profesionales competentes, responsables y comprometidos con el desarrollo social, misión esencial de la educación superior contemporánea, precisa de una universidad que prepare al hombre para la vida, ese es el reto de la Universidad de hoy.

¹⁸ BLANDEZ, J. (1996) *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. INDE Publicaciones. Barcelona. España.

2.2.6. DIFERENCIAS ENTRE LA DOCENCIA PRESENCIAL Y LA TUTORIA EN LA EDUCACION A DISTANCIA

PROFESOR (Educación Presencial)	TUTOR (Educación a Distancia)
Puede desarrollar su labor como base en un conocimiento bastante general acerca de sus alumnos y suplir, con su observación directa, lo que ignora de ellos.	Necesita para efectuar su trabajo, un buen conocimiento de los estudiantes (edad, ocupación, nivel socioeconómico, hábitos de estudio, expectativas, motivaciones para el estudio, etc.)
Es el centro (o al menos suele serlo) del proceso enseñanza - aprendizaje. Expone durante la mayor parte del tiempo (o todo el tiempo).	Gira alrededor del alumno, que es el centro del proceso enseñanza – aprendizaje. atiende a las consultas del alumno, llevándolo que hable la mayor parte del tiempo.
Es la fuerza principal de la información. Impresos, medios audiovisuales y laboratorios son apoyo para su labor.	Materiales impresos y audiovisuales son las fuentes principales de información. El autor guía, orienta y facilita su utilización.
El proceso de enseñanza aprendizaje requiere su presencia física en el aula, en el mismo tiempo y lugar con el estudiante.	Coincide solo algunas veces con el estudiante en el mismo lugar y tiempo. El estudiante puede prescindir de su presencia para aprender.
Desempeña funciones poco dispersas, claramente estipuladas.	Realiza múltiples funciones: docencia, administrativa, orientadora, facilitadora.
Le basta un conocimiento somero de la institución a la cual presta sus servicios.	Requiere un buen conocimiento de la institución para poder conocer al estudiante y atender sus dudas y solicitudes.
Tiene un estilo de enseñanza establecida.	Está en proceso de desarrollo un nuevo estilo de docente.
Es responsable de todos los aspectos del curso que enseña (diseño, contenidos, organización, evaluación, tipo y frecuencia, calificaciones, supervisiones del alumno).	Tiene poca o ninguna influencia sobre estos aspectos (aunque con su realimentación puede influir en ellos) El énfasis de su labor estriba en otras áreas.
Desarrolla en calase la mayor parte del proceso enseñanza – aprendizaje.	Atiende al alumno cuando éste lo solicita y solo da ayuda al estudiante cuando lo necesita.
Determina el ritmo de avance de cada clase o del curso en general.	Sigue el ritmo que impone el alumno (dentro de ciertos parámetros académicos).
Mantiene contacto cara a cara con el alumno (una vez por semana)	Establece contacto visual en forma esporádica, pero puede desarrollarlo por escrito y

	telefónicamente.
Tiene libertad para hacer digresiones o introducir temas nuevos, pues fija o modifica los objetivos de aprendizaje.	Guía a través de un curso definido y diseñado por otros con el fin de ayudar al logro de objetivos sobre los cuales no ejerce control.
Asume que los estudiantes saben estudiar y no efectúa acciones dirigidas a enseñarles a estudiar.	Asume que los estudiantes necesitan aprender a estudiar por sí mismos, solos y los ayudan en ello.
Puede evaluar de acuerdo a su percepción de cómo anda el grupo de alumnos.	Evalúa (si le compete hacerlo) de acuerdo con parámetros y procedimientos establecidos
Elabora, controla y corrige los exámenes.	Administra exámenes elaborados por otros (o por el mismo).
Da realimentación inmediata.	Brinda información de retorno diferido.
Procura, en muchos casos, resolver las dificultades a los estudiantes.	Orienta, en muchas ocasiones. Con respecto a cómo solucionar los problemas.
Se encuentra con alumnos que, por lo general, debe ir a la clase y a quienes debe tomar lista.	Se encuentran con alumnos que asisten voluntariamente a las tutorías presenciales.
Entra en contacto con el alumno que asiste a clases, para ver qué es lo importante, tomar apuntes y luego estudiarlos.	Atiende a un alumno que se supone a estudiado y que consulta para sacar el mayor provecho a la interacción.
Va al aula a dictar una clase (más o menos dinámica) que motive y enseñe.	Va a atender consultas y a orientar alumnos para que se le saque el mejor partido a los materiales de estudio.
Se considera bueno, si logra superar con las actividades de enseñanza las dificultades de los estudiantes.	es bueno si logra estudiar a sus alumnos a superar sus propias dificultades.
Atiende en horas de trabajo normales y casi exclusivamente en el aula de clase.	Atiende también en horas diferentes a la jornada habitual, en lugares distintos (oficina, casa) por diversos medios.

Fuente: Tesis Mg. Sandra Elizabeth Caceres Ripalda . 25 de Junio del 2007

2.2.8. NIVELES DE ESPECIALIZACIÓN DEL PROFESOR A DISTANCIA

Especialización	Descripción
a) Planificación	Debido a la necesidad de afrontar altos grados de tecnificación con programas y planeamientos estructurales y organizativos diferentes.
b) Elaboración del material didáctico	Los mensajes educativos tienen una especialización propia, sobre todo en referente al canal de transmisión. Ello exige un mayor grado de especialización de los diversos medios.
c) Orientación	La necesidad de una orientación personalizada nadie la pone en duda. Esta función especializada se reserva al profesor-tutor.
d) Evaluación	Actividad que puede ser o no realizada por la misma persona que diseñó el proceso o por la que elaboró los materiales, o por quien dirige el aprendizaje. En cualquier caso requiere conocimientos especializado propio.

Fuente: Tesis Mg. Sandra Elizabeth Caceres Ripalda . 25 de Junio del 2007

CAPACIDADES REQUERIDAS AL EDUCADOR A DISTANCIA
1. Dominar determinadas técnicas y habilidades para tratar de forma específica los contenidos (escritos, audio, video, informático), integrados dentro de las técnicas del diseño curricular.
2. Utilizar como instrumento las posibilidades del lenguaje total.
3. Asesorar al alumno en la organización de su currículo (objetivos, contenido recursos y actividades)
4. Facilitar la posibilidad de que el alumno autoevalúe su propio proceso de aprendizaje.
5. Dominar técnicas de tutoría , ya sea presencial o a distancia.
6. Facilitar al estudiante diferentes técnicas de recuperación y corrección para el logro de los aprendizajes.
7. Ofrecer las posibilidades del medio ambiente social y de las instituciones sociales como objeto de aprendizaje.
8. Elaborar diferentes técnicas y procedimientos de evaluación.
9. Ser capaz de organizar otras vías de aprendizaje (lecturas, actividades, viajes, entrevistas, consultas,...)
10. Enseñar al alumno a adquirir técnicas para el diseño instruccional (como métodos de aprendizaje y de organizar su aprendizaje a través de una estructura).
11. Saber utilizar los medios de comunicación social como instrumento para alcanzar unos fines, aprovechando todas las posibilidades.

Fuente: Tesis Mg. Sandra Elizabeth Caceres Ripalda 25 de Junio del 2007

2.3. MÉTODO DE ENSEÑANZA

El Método de Enseñanza, que fusiona todos los recursos personales y materiales disponibles para alcanzar los objetivos propuestos, con más seguridad, rapidez y eficiencia.

Estos cinco componentes: el educando, el maestro, los objetivos, las asignaturas y el método de enseñanza, deslindan el campo de investigaciones de la didáctica moderna y caracterizan su meta de Integración.

Resumiendo todo lo anterior, podríamos decir que la didáctica procura responder a cinco preguntas fundamentales siguientes:

¿Quién aprende?	Alumno
¿Con quién aprende el alumno?	Maestro
¿Para qué aprende el alumno?	Objetivo
¿Qué aprende el alumno?	Asignatura
¿Cómo aprende el alumno?	Método ¹⁹

2.3.1. El Método.

Este es uno de los aspectos importantes dentro del proceso de Enseñanza, de éste depende en gran medida la calidad del aprendizaje que irá logrando el alumno.

Método es estar en camino o el camino que se escoge para llegar a un fin. En un sentido más amplio se puede definir al método como la organización racional y bien calculada de los recursos disponibles y de los procedimientos más adecuados para alcanzar un determinado objetivo la manera más segura, económica y eficiente.

Es que el método abarca todas las ramas del saber y todas las actividades humanas. De allí que se hable de métodos: filosófico, lógico, científico, pedagógico, artístico, etc.

Debe tenerse en cuenta que el método se utiliza en todos los campos de la actividad humana. En lo referente a los conocimientos, se puede utilizar el método para descubrir un conocimiento, para sistematizar el conjunto del saber acumulado o para transmitir la verdad a los demás.

2.4. CALIDAD DE LOS RECURSOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El concepto moderno de enseñanza está claramente delineado en la concepción del aprendizaje.

¹⁹ ALVEZ DE MATTOS, LUIZ: Ob. Cit. Págs.24-26.

Al ser el verdadero aprendizaje un conjunto de experiencias concretas de carácter reflexivo sobre los datos de una asignatura, es evidente que la enseñanza auténtica consistirá en proyectar, orientar y dirigir esas experiencias concretas de trabajo reflexivo de los alumnos sobre los datos de una asignatura o de la vida cultural de la humanidad.

Enseñar, es dar a los alumnos oportunidad para manejar inteligentemente y directamente los datos de la asignatura, organizando, dirigiendo y controlando experiencias fructíferas de actividad reflexiva, analítica, imaginativa y creadora. Es encaminarlos hacia los hábitos de aprendizaje auténtico, que los acompañarán a través de la vida.

2.4.1. CALIDAD Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA EN EL PERÚ

1.- Introducción

Es sabido que en el Perú la cultura y la práctica modernas de la acreditación son muy recientes, incluso más que en los países vecinos. Decimos «modernas» porque, en realidad, la acreditación nos viene de la época colonial y estuvo vigente en buena parte del siglo XIX.

Cuando todavía las experiencias y los saberes necesarios para el ejercicio profesional no se habían constituido con claridad ni existían caminos escolarizados para la formación de profesionales, existía sin embargo una institución, el Cosmografiato, que tenía entre otras responsabilidades la de acreditar o dar fe pública de las competencias de una persona para el ejercicio de un determinado oficio u ocupación. En Lima la acreditación era dispensada por el cosmógrafo mayor, y en provincias por sus representantes. Tal atribución fue luego transferida a los municipios para el caso de los oficios, convirtiéndose en una mera licencia para su desempeño, y al Cuerpo de Ingenieros y Arquitectos del Estado para los egresados de estas carreras y para sus ayudantes. Esta última institución supuso después el *corpus* de competencias de las que debían estar provistos los que desearan ser reconocidos como ingenieros o ayudantes, e, igualmente, otro para arquitectos y para sus ayudantes. Incluso se puso en práctica un camino para adquirir esas competencias a través del trabajo, y un sistema de exámenes para verificar si los candidatos poseían las mencionadas competencias.

Todo este andamiaje para la provisión y acreditación de competencias profesionales fue quedando en desuso en la segunda mitad del siglo XIX, cuando se escolarizó la formación de técnicos con la creación de las escuelas de artes y oficios; la de científicos, juristas, médicos y literatos, con la constitución de las respectivas facultades en la Universidad de San Marcos y en otras universidades; la de ingenieros, arquitectos y peritos agrimensores con la creación de la Escuela de Ingenieros en 1876; y la de profesionales del trabajo agrícola con el nacimiento de la Escuela de Agricultura en 1901. Desde entonces, la

acreditación se confunde con la concesión del título profesional por parte de las instituciones formativas que cuenten con la correspondiente autorización. En algunos casos: médicos, ingenieros, arquitectos, abogados, contadores públicos, etc., al título universitario es necesario añadir el registro en el respectivo colegio profesional para el ejercicio de la profesión.

En las páginas que siguen daremos cuenta de los aspectos más destacados de la acreditación de la formación universitaria en el Perú en la actualidad, comenzando por las facultades y escuelas de Medicina, dando cuenta después de los avances producidos en acreditación de los estudios universitarios de pregrado y presentando algunas iniciativas relacionadas con la acreditación de los estudios de postgrado, para finalizar con una reseña de la legislación vigente sobre evaluación y acreditación.²⁰

2. Acreditación de facultades y escuelas de Medicina

La historia oficial de la acreditación de estudios de Medicina comienza en el Perú en 1999 con la promulgación de la ley n.º 27154, que institucionaliza la acreditación de las facultades y escuelas de Medicina. Sin embargo, tal promulgación fue fruto de un proceso que se inició algunos años antes.

Recogiendo una tradición que se remonta a 1910 (informe de Abraham Flexner sobre la proliferación irracional de facultades de Medicina en Estados Unidos) y que cuaja en 1943 (creación del Comité de Enlace para la Educación Médica en Estados Unidos), la Asociación Peruana de Facultades de Medicina (ASPEFAM), fundada en 1964, organizó en 1992 el I Seminario de Acreditación de Facultades de Medicina, contando con la participación de todos los centros de formación en la materia y con la asesoría de la Organización Panamericana de la Salud (OPS).

Tras este esfuerzo inicial –anota Piscoya (2002)–, el tema de la acreditación siguió siendo debatido en boletines y en congresos especializados. En 1998 el Ministerio de Salud convocó a las Universidades de San Marcos y Cayetano Heredia, a la Academia Nacional de Medicina, a la ASPEFAM y al Colegio Médico, para que presentaran una propuesta de ley de acreditación de las facultades de Medicina.

La citada ley n.º 27154 garantiza la calidad y la idoneidad de la formación de los médicos y la atención sanitaria a la comunidad; crea la Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina Humana (cafme); determina su composición, y le asigna como funciones la elaboración de los estándares mínimos para la acreditación, así como la administración del proceso y su supervisión y evaluación permanentes; suspende la creación de nuevas facultades o

□□ 🔍 📄 📁 📂 📃 📄 📅 📆 📇 📈 📉 📊 📋 📌 📍 📎 📏 📐 📑 📒 📓 📔 📕 📖 📗 📘 📙 📚 📛 📜 📝 📞 📟 📠 📡 📢 📣 📤 📥 📦 📧 📨 📩 📪 📫 📬 📭 📮 📯 📰 📱 📲 📳 📴 📵 📶 📷 📸 📹 📺 📻 📼 📽 📾 📿 📠 📡 📢 📣 📤 📥 📦 📧 📨 📩 📪 📫 📬 📭 📮 📯 📰 📱 📲 📳 📴 📵 📶 📷 📸 📹 📺 📻 📼 📿

escuelas de Medicina; determina el proceso al que deben someterse los centros formativos que no alcancen los estándares mínimos exigidos para la acreditación; adscribe la cafme al Ministerio de Salud concediéndole autonomía técnica y administrativa, y le da un plazo de 120 días para que elabore una propuesta de normas para establecer los estándares mínimos de acreditación de los centros educativos de Medicina.

En diciembre de 2000 se aprobó por Decreto Supremo 005-2000-sa el Reglamento de la ley n.º 27154. En él se establecen los requisitos y las condiciones generales a los que debe sujetarse el funcionamiento de las facultades y escuelas de Medicina para garantizar la idoneidad y la calidad en la formación de médicos cirujanos, así como las normas para la conformación y el funcionamiento de la CAFME.

En cuanto a ésta última, el Reglamento establece que se constituye sobre la base de un representante de cada una de las siguientes instituciones: Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, Asamblea Nacional de Rectores, Consejo Nacional para la Autorización del Funcionamiento de Universidades, y Colegio Médico del Perú. Sus funciones son: elaborar los estándares mínimos para la acreditación; formular las normas y los procedimientos de acreditación; acreditar a facultades y a escuelas de Medicina; establecer plazos y procedimientos para la adecuación de las no acreditadas; supervisar el proceso de adecuación; evaluar y emitir opinión previa sobre la creación de nuevos centros de formación; además, elaborar el presupuesto anual y sus normas internas de funcionamiento.

Finalmente, el Reglamento concede a las facultades y a las escuelas ya autorizadas un plazo máximo de un año, contado a partir de la aprobación oficial de los estándares mínimos de acreditación, para que dichos centros de formación soliciten su acreditación. Si no lo hicieren, la cafme queda autorizada para verificar de oficio si cumplen o no con los estándares establecidos.

En enero de 2001 la Resolución Suprema n.º 013-2001- aprobó los estándares mínimos para la acreditación de facultades y de escuelas de Medicina.

Los estándares mínimos de acreditación tendrán que evaluar los siguientes aspectos: organización académica, currículo, proceso de admisión, cuerpo docente, prevención de riesgos de salud asociados a las prácticas preprofesionales, competencias adquiridas por los estudiantes, metodología de enseñanza-aprendizaje, organización administrativa, servicios académicos complementarios, así como infraestructura física y equipamiento.

Aprobados los estándares mínimos, las facultades y las escuelas de Medicina que contaran con una o más promociones de egresados tuvieron un año, hasta enero de 2002, para solicitar la acreditación ante la cafme, debiendo iniciar antes el proceso de autoevaluación

conforme a los estándares mínimos aprobados. Conseguida la acreditación, ésta debe ser renovada cada cinco años.

Las universidades con autorización de funcionamiento definitivo, pero cuyas facultades o escuelas de Medicina no cuenten aún con egresados, deben someterse a visitas de verificación por parte de la cafme para comprobar el cumplimiento de los estándares mínimos, y cada año deben informarla sobre el cumplimiento de dichos estándares.

Para las facultades y escuelas de Medicina en universidades con autorización de funcionamiento provisional, corresponde al conafu (El Consejo Nacional para la Autorización del Funcionamiento de Universidades), en coordinación con la cafme, verificar el cumplimiento de los estándares mínimos mientras dure la situación de provisionalidad. conafu, además, debe tener en cuenta los estándares mínimos cuando evalúe los proyectos de creación o de fusión de universidades que incluyan facultades o escuelas de Medicina.

Por último, para el caso de las universidades con autorización definitiva de funcionamiento, corresponde a la cafme autorizar la creación de nuevas facultades o escuelas de Medicina.

En enero de 2002, cuando el proceso de acreditación estaba en pleno desarrollo, se aprobó el Manual de Procedimientos de la Comisión de Acreditación. Este Manual establece los procedimientos específicos para cada uno de los casos mencionados.

Aprobados los estándares mínimos en enero de 2001, comenzó de inmediato el proceso de acreditación. En 1958 había en el Perú tres facultades de Medicina, todas ellas públicas. De 1960 a 1990 se crearon otras 11 (cuatro privadas y siete públicas), y de 1990 a 1998 se establecieron 14 nuevas facultades (ocho privadas y seis públicas). Con el fin de detener este irracional crecimiento, en 1999 se suspendió la creación de nuevas facultades. La acreditación se aplica, pues, a los 28 centros académicos (12 privados y 16 públicos) que existen actualmente en el país para la formación de médicos.

En 2001 comenzaron las visitas a las facultades para verificar el cumplimiento de los estándares. De las 19 facultades con una o más promociones de egresados, siete (tres privadas y cuatro públicas) consiguieron su acreditación en 2002 por cinco años, mientras que 12 (tres privadas y nueve públicas) lo hicieron en 2003. Las nueve restantes no tenían aún egresados cuando comenzó el proceso de acreditación, y, por tanto, quedaron sujetas a la verificación del cumplimiento de los estándares según el grado de desarrollo de cada una. La verificación arrojó el siguiente resultado: siete (cinco privadas y dos públicas) cumplieron con los estándares correspondientes, y dos (una privada y otra pública) no lo hicieron; por eso quedaron sujetas a nuevas verificaciones, e, incluso, expuestas a que la cafme pudiera

solicitar a la Asamblea Nacional de Rectores la suspensión de nuevas inscripciones.

Logros indiscutibles de la cafme han sido: 1. Haber incorporado a las 28 facultades y escuelas de Medicina, a los principales colectivos de médicos y a instituciones de salud, al proceso de elaboración de los instrumentos de evaluación y acreditación, que, además, están prolijamente desarrollados; 2. Estar impulsando la cultura de la calidad en los medios de la formación médica; 3. Haber puesto en la agenda política y universitaria la necesidad de la acreditación; y, 4. Haber desarrollado criterios y procedimientos que pueden servir de antecedentes para la extensión de la práctica de la acreditación a otras áreas profesionales.

Sin embargo, se le critica que confunda acreditación con certificación, reduciendo la condición para la acreditación al cumplimiento de los requisitos exigidos para la autorización o continuación del funcionamiento; que haya fijado estándares de calidad no equivalentes a los exigidos internacionalmente; y que se haya convertido en instancia de legitimación de la mediocridad y de la falta de idoneidad, al acreditar prácticamente a todas las facultades existentes.

De ser ciertas, estas críticas echarían por tierra el sentido mismo de la acreditación, para convertirla en un expediente burocrático que en poco o en nada contribuiría a garantizar la calidad de la oferta educativa en las áreas de la salud. En su descargo, hay que decir que se trata de la primera experiencia de acreditación en el Perú, que debe alimentar los actuales procesos de acreditación.

3. Acreditación de estudios universitarios de pregrado

Respondiendo a la cultura de la acreditación que comenzaba a extenderse en los ambientes universitarios, la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) constituyó el 1 de febrero de 2002 la Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación Universitaria (CNRAU). Además de revisar y de hacer propuestas de estándares de acreditación y de evaluación de las universidades, la Comisión se propone difundir la necesidad de la evaluación, y facilitar y promover que se instalen mecanismos permanentes de autoevaluación. Para ello, la CNRAU apoya las actividades de las universidades dirigidas a mejorar la calidad de la educación que imparten, y propicia y promueve talleres de motivación para incorporar la cultura de la autoevaluación. La Comisión cuenta con el apoyo de la Dirección General de Investigación y Acreditación Universitaria, que, por otra parte, se encarga de mantener la información relacionada con el proceso de mejoramiento de la calidad en las universidades.

La CNRAU está compuesta por un Comité Central integrado por cinco rectores, y por un Comité Ampliado de ocho rectores, y se apoya en una Comisión Técnica de la ANR, constituida por la Dirección General de Desarrollo Académico y Capacitación, la Dirección General de

Investigación y Acreditación Universitaria, la Oficina de Asesoría Académica y la Secretaría General.

En el 2002 la CNRAU llevó a cabo una serie de reuniones en las que se acordó, entre otras cosas: contratar a un experto para desarrollar la filosofía y los conceptos básicos de la acreditación; incorporar a especialistas por áreas profesionales para la elaboración de un plan de trabajo; informar a los colegios profesionales sobre la creación y el funcionamiento de la CNRAU y solicitarles sus sugerencias; difundir los avances en la página web de la ANR; proponer a las universidades el establecimiento de una Oficina de Evaluación y Acreditación, con representantes de las diversas facultades; remitir el documento «Propuesta de Acreditación-Programas de Postgrado» a las escuelas de postgrado de las universidades, a fin de que éstas envíen sus iniciativas para perfeccionar el documento; organizar un foro de escuelas de postgrado para discutir la propuesta de acreditación; organizar un ciclo de conferencias y de seminarios sobre autoevaluación en las áreas de ingeniería, humanidades y ciencias sociales, ciencias puras y ciencias de la salud, con la participación de la cafme y de Fernando Ocampo, experto mexicano en acreditación en áreas de ingeniería; impulsar un seminario sobre evaluación y acreditación en educación, con el propósito de analizar el proyecto de ley destinado a institucionalizar la acreditación de las facultades de educación; solicitar que la autorización para el funcionamiento de nuevas escuelas de postgrado se otorgue tras la aprobación de los estándares mínimos de acreditación; hacer seguimiento de los procesos de autoevaluación y acreditación de las universidades; constituir grupos de trabajo para elaborar estándares por áreas afines; y poner a punto programas regionales de capacitación para evaluadores.

La CNRAU continuó sus trabajos en el 2003 en favor de la promoción y el apoyo a las universidades, para la difusión de la cultura de la calidad y para la ampliación y profundización de los conceptos sobre autoevaluación y mejora continua con fines de acreditación universitaria. Para ello, organizó o auspició la realización de talleres y de seminarios en las universidades, que han contribuido a difundir la cultura de la calidad, a profundizar y a socializar los conceptos básicos de la acreditación, y a elaborar herramientas prácticas para iniciar los procesos de autoevaluación, preparando así las condiciones para la acreditación.

Fruto de estos esfuerzos fue la creación, en el propio 2003, de oficinas de evaluación y acreditación en 28 universidades públicas y 29 privadas.

Además, la CNRAU considera como un tema de especial relevancia en su plan de trabajo la elaboración de estándares de calidad. Con el apoyo de la Dirección General de Desarrollo Académico de la ANR y con la participación activa de los decanos y de los jefes de las escuelas profesionales, se han elaborado y aprobado los estándares

de calidad de las especialidades de Educación, Derecho y Estomatología con sus respectivos postgrados, así como los estándares mínimos de autoevaluación con fines de acreditación de las ingenierías. Estos estándares ya están siendo aplicados por algunas universidades, y sus avances constituyen una valiosa experiencia para la formulación de los de las especialidades que faltan.

De todos los procesos puestos en marcha, la ANR está reuniendo una importante masa de informes, de documentos, de investigaciones y de publicaciones sobre autoevaluación y acreditación, que pone a disposición de las universidades y de los grupos interesados en el tema. Por otra parte, las oficinas especializadas de la ANR brindan información y asesoría a todas las personas y a todas las instituciones preocupadas por el mejoramiento de la calidad educativa y por las prácticas de la acreditación.

Un paso importante en el proceso de introducción de la acreditación ha sido la creación por la ANR del Consejo Nacional de Acreditación Universitaria. El 28 de octubre de 2003 la ANR, después de comprobar el interés que existe de preparar a las universidades para que a mediano plazo puedan solicitar la acreditación correspondiente y de dar a conocer los avances producidos, aprobó la propuesta de creación del Consejo Nacional de Acreditación Universitaria, y acordó elevar al Congreso de la República, para su ratificación, un proyecto de ley en este sentido. Mientras tanto, la ANR, por resolución de enero de 2004, creó el Consejo como organismo autónomo, técnico, administrativo y con recursos propios, encargado de elaborar las normas para llevar a cabo los procesos de acreditación de la educación universitaria, así como la administración, la supervisión y la evaluación permanentes de las universidades.

El Consejo Nacional de Acreditación Universitaria formará parte de la estructura de la ANR, y estará integrado por dos representantes de los Colegios Profesionales, por dos de la confiep (Confederación Nacional de Empresarios Privados), por un representante del Ministerio de Educación, por otro de la Asamblea Nacional de Rectores, por dos representantes del Ministerio de la Producción, por uno del Ministerio de Economía, por uno de los Consejos Regionales Universitarios, y por un representante del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

En cuanto al Programa de Formación de Evaluadores, los avances de la ANR han sido menores. Para su elaboración se ha contado con el apoyo de organismos de acreditación de países cercanos: la cna de Colombia y el coneau de Argentina.

Por otra parte, la ANR, aprovechando la apertura de la Comunidad Andina (CA) a una integración que supera lo estrictamente comercial, está tratando de interesar a su Secretaría General para que actúe en procesos de acreditación con perspectiva regional. Además de solicitar el apoyo de la ca para el desplazamiento de expertos, sobre todo en el área de formación de evaluadores, la ANR ha propuesto la elaboración

de un documento base para la homologación de títulos y para la acreditación de carreras, y está empeñada en crear el Comité Andino de Acreditación de Profesionales. Estas propuestas se dan en un contexto en el que son cada vez más intensos los intercambios y la movilidad de capitales, de productos, de instituciones, de personas, de procedimientos, de imágenes y de símbolos entre los cinco países que conforman la Comunidad Andina: Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela.

En el 2004, la ANR ha seguido trabajando en la aplicación y en el perfeccionamiento de los estándares de autoevaluación ya aprobados, y en la elaboración de otros para algunas de las carreras que faltan: Administración, Antropología, Arquitectura, Arte, Contabilidad, Economía, Psicología y Sociología, entre otras. Paralelamente, está empeñada en la elaboración de guías para la realización de los procesos de autoevaluación y para la formulación de proyectos de mejoramiento sobre la base de tal autoevaluación, y en el desarrollo de actividades relacionadas con la formación de evaluadores.

Por otra parte, la ANR participa en la Red Iberoamericana de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (riaces), que tiene como misiones extender la cultura de la calidad y promover la elaboración y la aplicación de herramientas para la evaluación y la acreditación de la educación superior en el mundo iberoamericano.

Finalmente, como aporte importante de la ANR, hay que mencionar la contribución de la experta en acreditación y responsable de la Dirección General de Desarrollo Académico y Capacitación, Doris Maraví, que ha sido encargada de la elaboración del glosario de evaluación y acreditación universitaria que tiene en prensa la aneca de España. Para la elaboración de dicho glosario, la oei ha conseguido también la participación de expertos peruanos y de otros ámbitos de Iberoamérica.

En consonancia, y con frecuencia en coordinación con los avances de la ANR en materia de acreditación, las universidades peruanas han comenzado a movilizarse para difundir la cultura de la calidad, y para preparar las condiciones necesarias destinadas a iniciar los procesos de autoevaluación, de evaluación externa y de acreditación.

Los decanos de las facultades de Educación realizan reuniones anuales, desde 1993, para discutir los estándares mínimos de calidad. La aprobación de esos estándares no se ha producido todavía.

En 1996 se reunieron cuatro universidades privadas de Lima (la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad de Lima, la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Universidad del Pacífico) para formar el «Consortio de Universidades». Dicho consorcio ha tenido como meta, desde sus inicios, el mejoramiento de la

enseñanza, y alberga la intención de llegar a la acreditación de sus carreras.

Desde 1996 varias universidades (Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional de Ingeniería, Universidad Nacional Federico Villarreal, Universidad de Piura, y Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas) están trabajando para lograr la acreditación de sus carreras de Ingeniería Civil en la Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), una institución privada norteamericana. Recientemente se estudia también la acreditación de las carreras de Electricidad, de Electrónica y de Sistemas en la propia abet de las Universidades Nacional de Ingeniería, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y Universidad San Martín de Porres.

Las principales universidades del país han constituido durante los últimos dos o tres años oficinas centrales de control de calidad o de acreditación. Por lo general, el trabajo de dichas oficinas está centrado en difundir dentro de su universidad información sobre las necesidades de la calidad educativa y de la acreditación, tratando de sensibilizar a sus docentes, organizando seminarios y publicando documentos (por ejemplo, la oficina respectiva de la Universidad Nacional de Ingeniería ha publicado seis volúmenes que reúnen libros y artículos sobre calidad y acreditación). Existen también importantes publicaciones sobre el tema editadas por la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

4. Acreditación de los estudios de postgrado

Sumándose a los esfuerzos que vienen haciendo diversas redes institucionales, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC) se propuso también contribuir a la difusión de la cultura de la calidad educativa, sobre todo con respecto a los estudios de postgrado.

Es sabido que los estudios de postgrado, cuya oferta se ha incrementado mucho en los últimos años, adolecen de una serie de deficiencias. Según un informe del concytec, las principales son las siguientes: desadecuación entre la oferta formativa y las necesidades del desarrollo, falta de programas de investigación que sirvan de sustento a los programas de postgrado, escasa producción científica, bajas tasas de graduación en relación con el número de egresados, y carencia de un organismo que ofrezca información confiable y que asegure la calidad de los estudios de postgrado.

Para contribuir a mejorar esta situación, el concytec, en su calidad de órgano promotor y coordinador del desarrollo científico y tecnológico, cuenta con diversos programas de apoyo (becas para estudios de postgrado, ayudas a la investigación, proyectos especiales, etc.), y gestiona y orienta fondos de ayuda a la investigación y a la formación de postgrado de acuerdo con las necesidades del país y con el progreso científico-tecnológico.

Con el fin de desempeñar de manera apropiada esta misión, el concytec necesita, entre otras cosas, desarrollar una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la formación y de la investigación en función de las necesidades del país y de los estándares internacionales. Siendo la enseñanza de postgrado la vía usual para la formación de investigadores y el entorno en el que se desarrolla buena parte de la investigación, es lógico que el concytec promueva el mejoramiento de la calidad de las instituciones y de los programas que imparten formación de postgrado.

Después de hacer un diagnóstico de la situación y de la calidad de los estudios de postgrado en áreas consideradas como prioritarias para el desarrollo nacional en el actual contexto de globalización, el concytec ha creado recientemente el Programa de Promoción y Evaluación de la Calidad de los Estudios de Postgrado (pecep). Este Programa se propone proveer de criterios, de instrumentos operativos y de información precisa al concytec, y, en general, a los organismos que apoyan la investigación y la formación de alto nivel, para la toma de decisiones con respecto a sus políticas, a las estrategias y a las acciones de apoyo a grupos de investigación y de formación de postgrado. A partir de este objetivo general, el pecep llevará a cabo una política participativa y una estrategia de mejoramiento de la calidad de los estudios de postgrado, orientadas a promover la cultura de la calidad y a llevarla a la práctica a través de mecanismos concretos de autoevaluación.

Para promover la cultura de la calidad de los estudios de postgrado en áreas consideradas prioritarias, el programa pecep ha desarrollado cuatro talleres regionales de trabajo: Arequipa, Huancayo, Pucallpa y Trujillo, con escuelas de postgrado y con institutos de investigación, a fin de aglutinar información sobre la situación de la investigación y de los estudios de postgrado, de facilitar las conexiones y los intercambios, de optimizar los contenidos, los procesos y la institucionalidad de la gestión, y de elaborar lineamientos para mejorar la calidad de los estudios de postgrado. Como culminación de esta primera etapa, y con el apoyo de la oei, se realizó en Lima (25-28 de agosto de 2004) el seminario «La investigación y los postgrados en ciencia y tecnología en el Perú». Un informe pormenorizado que publicará próximamente la *Revista Iberoamericana de Educación (rie)*, dará cuenta del desarrollo del pecep y de los avances que ha realizado.

Pero no sólo le preocupa al concytec mejorar la calidad de los estudios de postgrado. La ANR y algunas universidades también están empeñadas en iniciar procesos de evaluación y acreditación en las escuelas de postgrado.

La ANR formó en el 2002 una comisión técnica para elaborar una Propuesta de Acreditación de Programas de Postgrado. Tal propuesta fue enviada en mayo de ese año a todas las universidades, pidiéndoles su opinión. Sólo una privada de reciente creación contestó,

y, en junio de 2003, la ANR remitió otra vez el documento a todas las universidades.

También en dicho mes, y para su consulta, la ANR dirigió a las universidades el documento *Requisitos mínimos para la organización y funcionamiento de una escuela de postgrado o sección de postgrado*. En ese documento se indica un conjunto de requisitos necesarios, tanto cualitativos como cuantitativos para el funcionamiento de una escuela de postgrado, tales como organización, planes de estudio, facilidades para el uso de bibliotecas y de laboratorios, y número y calidad de docentes.

Por su parte, en 1997 la Sección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Ingeniería pidió a la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (auip), de la cual la uni es miembro (como también lo son las universidades Católica del Perú, Católica Santa María de Arequipa, de Lima, de Piura, Ricardo Palma y San Marcos), una evaluación de su programa de doctorado cooperativo en Física, que cuenta con el apoyo de la cooperación internacional (sobre todo de la Universidad sueca de Uppsala), y que tuvo su primer graduado (doctor en Física) en 1990. Esta evaluación fue realizada por dos expertos de la auip, uno de España y otro de Colombia, que incluyó una visita a la uni de una semana en noviembre de 1997, y que concluyó con un amplio informe, todavía inédito, que indicaba que los estudios de doctorado son de buena calidad, que los graduados tienen un alto nivel, mas que el programa es básicamente resultado del esfuerzo de pocos docentes, aun tomando en consideración el apoyo de la cooperación internacional, pero que no muestra el respaldo ni la institucionalización requeridos para ameritar una acreditación. Con esta evaluación, cuyo resultado era previsible para los docentes involucrados, se buscaba obtener un mayor apoyo al programa por parte de la uni, especialmente económico, lo que se ha logrado, pero de forma muy limitada.

La Escuela de Postgrado de la Universidad Peruana Cayetano Heredia elaboró, en septiembre de 2002, el documento *Hacia un modelo de autoevaluación de calidad de programas de postgrado*, inspirado a su vez en el documento *Evaluación y acreditación de programas de postgrado-Guía de autoevaluación*, de la AUIP, y que es hoy la base para una autoevaluación de las escuelas de postgrado del ya mencionado Consorcio de Universidades.

5. Legislación sobre acreditación

La legislación sobre evaluación y acreditación de estudios superiores, si exceptuamos lo relativo a las facultades y escuelas de Medicina (párrafo 2), es aún muy reciente.

En el Perú la educación superior, sea pública o privada, comprende la superior no universitaria y la universitaria. La primera se rige por la Ley General de Educación (LGE), y es impartida por los institutos superiores tecnológicos, por los institutos superiores pedagógicos, por las escuelas nacionales de artes, y por otros centros de formación superior. La segunda se rige por una ley específica, la n.º 23733, que fue promulgada en diciembre de 1983, y que es conocida como ley universitaria. Después de esa fecha se aprobaron algunas normas que modificaron aspectos concretos de la ley universitaria. Es importante anotar que, por disposición de la Constitución, cada universidad es autónoma. La Asamblea Nacional de Rectores (ANR), que las comprende a todas, es una instancia de coordinación interuniversitaria. Existe, además, el Consejo Nacional para la Autorización del Funcionamiento de Universidades (conafu), cuyas atribuciones sólo se refieren a la licencia inicial de funcionamiento de universidades nuevas y a su seguimiento durante los primeros cinco años.

La ley universitaria vigente, la ya citada n.º 23733, no dice nada sobre acreditación ni sobre evaluación; lo único que establece (artículo 25) es que las universidades están obligadas a mantener sistemas de evaluación internos para garantizar la calidad de sus graduados y de sus profesionales. La ausencia de normativas precisas ha hecho que la calidad de la oferta de educación superior quede librada a la voluntad y al buen criterio de las propias universidades.

Esta situación ha sido corregida por la nueva lge, la n.º 28044, que fue promulgada en julio de 2003, pero cuyo reglamento aún (agosto 2004) no ha sido aprobado.

Con respecto al mejoramiento de la calidad educativa y a la introducción de la acreditación, la lge introduce como principios de la educación peruana «la calidad, que asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente» (art. 8.º inc. «d»); crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (art. 14.º) con los organismos que lo componen: el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación Educativa, para educación básica, y con «un organismo que será creado y normado por ley específica», para educación superior (art. 15.º); y establece como funciones de estos organismos las siguientes (art. 16.º):

- a) Promover una cultura de la calidad entre los docentes y las instituciones educativas.
- b) Evaluar, en los ámbitos nacional y regional, la calidad del aprendizaje y de los procesos pedagógicos y de gestión.
- c) Acreditar, periódicamente, la calidad de las instituciones educativas públicas y privadas.
- d) Certificar y recertificar las competencias profesionales.

- e) Difundir los resultados de las acciones evaluadoras y acreditadoras de las instituciones educativas, haciendo uso de los medios de comunicación.
- f) Desarrollar programas orientados a formar profesionales especializados en evaluar logros y procesos educativos.
- g) Compatibilizar los certificados, los grados, los diplomas y los títulos educativos nacionales, y establecer su correspondencia con certificaciones similares expedidas en el extranjero.
- h) Elaborar, con participación de las instancias descentralizadas, los indicadores de medición de la calidad que contribuyan a orientar la toma de decisiones.

Por otro lado, la mencionada lge (art. 21.) establece que el Estado promueve la universalización, la calidad y la equidad de la educación, asignándole, entre otras, las siguientes funciones:

- a) Ejercer un rol normativo, promotor, compensador, concertador, articulador, garantizador, planificador, regulador y financiador de la educación nacional.
- c) Promover el desarrollo científico y tecnológico en las instituciones educativas de todo el país, y la incorporación de nuevas tecnologías en el proceso educativo.
- d) Reconocer e incentivar la innovación y la investigación que realizan las instituciones públicas y privadas.
- h) Ejercer y promover un proceso permanente de supervisión y de evaluación de la calidad y de la equidad en la educación.
- i) Informar y rendir cuentas, ante los usuarios y ante la población, de la situación y del cumplimiento de los objetivos y de las metas de la educación.
- j) Supervisar y evaluar las acciones de educación, de cultura y de recreación a nivel nacional, regional y local.

Desde la promulgación de la lge, tanto el Ministerio de Educación como la ANR, algunos colectivos de educadores y los propios congresistas, han elaborado propuestas de reglamentación referidas unas a la totalidad de la ley, y otras a los artículos específicos relativos a la evaluación y a la acreditación.

Con respecto al Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (sineace) al que se refiere el artículo 14.º de la Ley General de Educación, se propone que sea un sistema único, porque articula los procesos para el mejoramiento de la calidad en todo el territorio nacional; flexible, porque diseña su política

respetando las particularidades de las instituciones educativas o de las personas que se encuentran dentro del ámbito de su competencia; e integral, porque abarca los diferentes factores que inciden en la calidad de la educación. Sus organismos operadores serán el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación Educativa (ipeace) para la educación básica y la técnico-productiva, y un organismo creado y normado por ley específica para la superior.

La propuesta del Ministerio de Educación con respecto al ipeace entiende este instituto como un organismo de derecho público, con autonomía técnica, administrativa y funcional para el ejercicio de sus funciones respecto del Sector Educación, que cuenta con una partida presupuestaria específica. Además, sugiere que el ipeace establezca relaciones de articulación con el organismo de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior, con miras a que el diseño de las políticas generales que dirijan las acciones educativas en el ámbito de la educación superior guarden coherencia y tengan como base fundamental la calidad educativa de la educación básica y de la educación técnico-productiva.

En relación con la reglamentación de lo relativo a la acreditación de la educación superior, también hay varios proyectos en la Comisión de Educación del Congreso de la República. Uno de ellos, que cuenta con un cierto consenso en la comunidad educativa, entiende el Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior (coneaces) como un organismo autónomo dotado de un régimen legal y administrativo que garantiza su independencia. Es una persona jurídica de derecho público que opera de manera desconcentrada e intersectorial, y que está adscrito al Sector Educación. Entre sus objetivos señala: contribuir al diseño de las políticas de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la enseñanza superior; garantizar la calidad de las instituciones de educación superior y fomentar en ellas procesos permanentes de mejoramiento de la calidad académica y de gestión, articulando la educación con las necesidades de la sociedad y la responsabilidad de ésta en su función educadora; propiciar que los procesos de creación de las instituciones de educación superior respondan a las necesidades de la sociedad; garantizar que la prestación de servicios profesionales se ofrezca al nivel o por encima de los estándares mínimos de calidad previamente establecidos; promover la integración de la educación superior identificando las diferencias y las complementariedades de las instituciones de educación superior universitarias y no universitarias; y contribuir al diseño de las políticas de desarrollo nacional proporcionando la información obtenida durante el ejercicio de sus funciones.

Como puede comprobarse por lo dicho hasta ahora, el Perú ya cuenta con una Ley General de Educación que introduce la evaluación y la acreditación de la educación, y, en especial, las de la educación superior. Sin embargo, todavía no se han aprobado los reglamentos relativos a los artículos de esta ley que tienen que ver con la

evaluación y la acreditación. Se espera que en los próximos meses dichos reglamentos sean aprobados, y que comiencen oficialmente los procesos de evaluación, acreditación y certificación.

A pesar de la falta de reglamentos, lo cierto es que la ley ha dado un significativo impulso a la difusión de la cultura de la calidad y la acreditación. De hecho, las universidades están embarcadas en el montaje de oficinas de evaluación, y en el diseño y elaboración de los materiales y de las herramientas necesarios para iniciar los procesos de autoevaluación, de evaluación externa y de acreditación.²¹

2.4.2. ¿MOTIVAR EN LA UNIVERSIDAD? MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

En la universidad la mayoría de los estudiantes no pregunta en clase por miedo al ridículo; si no se genera un clima favorable para mejorar la capacidad de pensamiento estratégico y para la comprensión, se enfatizan los aprendizajes repetitivos y mecánicos, con una clara incidencia negativa sobre la comprensión. Sin embargo cuando se emprenden tareas con una motivación intrínseca, no se necesita superar ningún preconcepción respecto aburrimiento, temor al fracaso o aparente inutilidad o falta de aplicación de la tarea.

Si al estudiar se tienen expectativas claras y positivas, si se piensa en el futuro logro, pueden resultar gratificantes las tareas que se deben emprender. El aula es un espacio social donde el proceso comunicacional es vital, las posiciones relativas de docente y estudiante conformarán los estilos de comunicación observables.

En el aula universitaria por lo general se instituyen formas vacías de relación entre profesores y estudiantes, y este es uno de los factores que influyen en el carácter estereotipado que tiene la enseñanza. Se perciben así relaciones pedagógicas que involucran estudiantes que parecen haber perdido en buena medida sus deseos de saber y que tienden, así, a establecer vínculos que tienden a evitar el conocimiento; generándose estudiantes más preocupados por "pasar" que por aprender.

La concepción de aprendiz, sujeto aprendiente, impregna el modo en que los docentes establecen el vínculo con los estudiantes, al cual se le otorga un peso fundamental en el proceso educativo.

A partir de investigaciones realizadas a nivel universitario (Míguez, 2001; Alonso Tapia, 2001) se concluye que la motivación juega un papel central en el aprendizaje aún a nivel universitario.

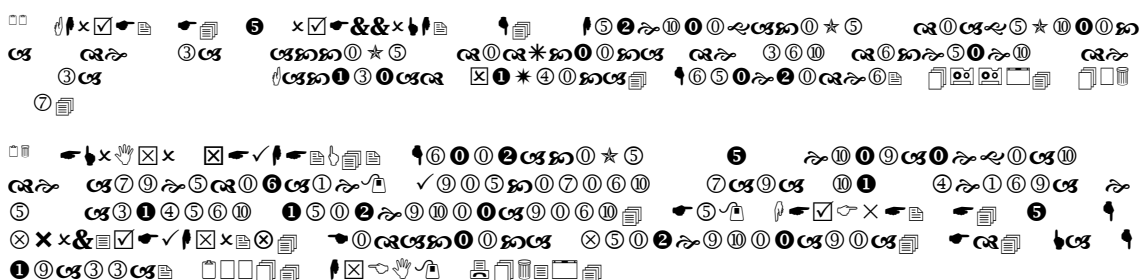
Cabe señalar aquí que en el trabajo de investigación de Fiore y Orézoli (1994) se releva la opinión de una muestra de docentes de la Universidad, donde se expresa: "*Los profesores encuestados*

²¹ <http://www.rieoei.org/rie35a06.htm> 26 Junio del 2007

*consideran que el estudiante que llegó al tercer nivel, debe estar naturalmente motivado por conocer y aprender los conceptos de la profesión que ha elegido para su vida futura."*²² Hay en este sentido mucho trabajo por hacer con los docentes universitarios, que deberán asumir que pueden contribuir a generar esa motivación que creen sus estudiantes deben tener por sí mismos. Mucho dista de ser esta la situación con que se encuentran en sus clases. Muchos estudiantes no aprenden porque no se les motiva adecuadamente, apelando a una motivación intrínseca, por lo que sus metas e intereses no les inducen a poner en juego el esfuerzo y las estrategias adecuadas para aprender. También se ha visto que hay estudiantes que no están motivados porque no logran aprender, ya que sus estrategias de aprendizaje no les resultan efectivas. Esto, según Alonso Tapia (2001), les impide experimentar la competencia que supone saber que se sabe, experiencia que es uno de los factores que más estimulan a seguir esforzándose. Alonso Tapia (2001) señala que un objetivo central de las instituciones universitarias debe ser conseguir que todos los estudiantes estudien no ya buscando aprobar sino interesándose por conseguir la comprensión y el dominio práctico de los principios, estrategias y procedimientos que se desea que aprendan.²³

La motivación y las estrategias que se ponen en juego en contextos favorables son esencialmente diferentes de aquellas que se ponen cuando se está a disgusto y obligado, lo que influye directamente en la calidad de los aprendizajes. Se debería trabajar de modo de desarrollar un clima que esté centrado en el aprendizaje de los estudiantes, desarrollando individuos creativos, seguros de sí mismos, capaces de enfrentarse a la situación cambiante de la sociedad y de su mundo laboral.

Muchos profesores universitarios piensan que el problema del fracaso en la Universidad es fundamentalmente problema del estudiante, sin embargo como docentes es importante reflexionar acerca de nuestro rol y qué puede hacerse para incrementar el involucramiento y el esfuerzo de los estudiantes, así como colaborar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Las investigaciones han demostrado que es necesario trabajar y potenciar la motivación por el aprendizaje en estudiantes universitarios. La motivación debe estar presente en todas las clases, la falta de consideración de motivación intrínseca puede convertirse en un obstáculo para el buen desarrollo de la acción didáctica, es imprescindible motivar a quién quiere aprender. Para Gardner y cols. (2000) hasta los profesionales avezados pueden tener



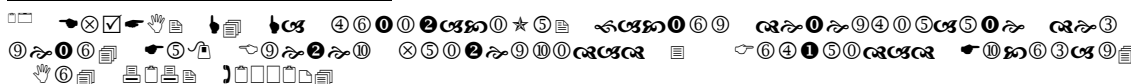
dificultades para trabajar bien si no se les ofrece alguna forma de reconocimiento o evidencia de aprecio, también necesitan motivación.

La pericia es un proceso que consume y exige tiempo. Si no se obtiene una satisfacción personal que no esté íntimamente ligada a alguna forma de reconocimiento público, es difícil que se quiera perseverar.

Dada la estrecha relación existente entre lo cognitivo, lo metacognitivo y lo motivacional, la instrucción efectiva en las estrategias de aprendizaje debe orientarse, metacognitivamente, buscando que los estudiantes lleguen a ser más conscientes y autónomos en sus aprendizajes (Mateos, 2001), pero sin olvidar que esa instrucción metacognitiva debe tener los apoyos motivacionales y contextuales apropiados. Debe fomentarse la motivación por aprender y enseñar estrategias de aprendizaje que deben situarse en los contextos específicos de las diferentes áreas disciplinares.

La ausencia de motivación adecuada constituye un problema en todos los niveles educativos, incluido el universitario. Es necesario asegurarse de que los estudiantes tienen la motivación suficiente a la hora de plantearles objetivos, retos y actividades (Alonso Tapia, 2001). Todo esto implica revisar y reflexionar sobre la enseñanza, valorando las acciones que como docentes se llevan adelante. El estudiante universitario, como cualquier persona, busca aprender y se interesa en ello si tiene clara la utilidad y aplicabilidad de los conocimientos que están en juego. Es muy frecuente en el ámbito universitario que no sólo no se explicita la utilidad ni aplicabilidad de los temas que se imparten, sino que el énfasis se ponga en la instancia de evaluación. El hacer algo obligado, no pone en juego la motivación intrínseca, destruye el interés, por lo que los logros son francamente pobres ya que se busca salir de esa situación como sea.

Muchos estudiantes fracasan no tanto porque no estudien sino porque no lo hacen de la manera adecuada. Un estudio realizado con estudiantes universitarios concluyó que el 40% del éxito en la Universidad se debe a la motivación, se afirma que la incidencia del primer año de los estudios universitarios y la forma de afrontarlo influyen determinadamente en el desarrollo de la carrera (Durán, 2002). Al inicio de un curso les interesa más saber cómo será el tipo de evaluación que las competencias y destrezas que se espera que adquieran al finalizar el mismo. El tipo de evaluación condiciona su modo de estudio. Es importante que los docentes planteen los problemas de su disciplina enfatizando el desafío que supone resolverlos, y dando una clara visión de que se encuentran dentro de las competencias que sus estudiantes poseen por lo que tienen la posibilidad de resolverlos correctamente, dejando de lado la obsesión por la instancia de evaluación.²⁴



Según Nickerson et al (1994) gran parte del problema de aprender a pensar, y del pensamiento, es también un problema de motivación. Pensar puede ser un trabajo duro y sin duda la principal razón de por qué las personas no lo hacen más es simplemente la falta de motivación para realizar el esfuerzo. Es interesante que para algunas personas pensar constituye una tarea agradable, dedicarían un considerable esfuerzo a la solución de problemas por la simple razón del placer de enfrentarse al estímulo intelectual que plantean los problemas.

A lo antedicho se agrega la masividad que se vive actualmente en el ámbito universitario que contribuye a una despersonalización e influye negativamente, entre otras cosas, en la motivación de los estudiantes. La atención del docente es un factor que estimula a estudiar con el objetivo de comprender, y no sólo intentando aprobar.

Esto no implica recibir ayuda personalmente, sino percibir que el profesor está genuinamente interesado en que los estudiantes comprendan.

2.4.3. PERFIL IDEAL DE ESTUDIOS DE POSTGRAGO: LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA EL DESARROLLO DE MAESTRIAS

El presente documento hace énfasis en el vínculo ineludible de los programas de Maestría con la investigación como proceso de generación de conocimiento, con base en los siguientes principios:

- El conocimiento es el recurso estratégico del presente y del futuro; su generación en las maestrías es la justificación social para la existencia de tales programas.
- Las maestrías tienen como ámbito natural de desarrollo a la comunidad científica, tecnológica y de investigadores y a sus unidades celulares: grupos y centros de investigación.
- Una universidad sólo es tal cuando a partir de conocimiento genera nuevo conocimiento a través de la investigación, y el espacio universitario más propicio para ello son las maestrías y doctorados.

En la sociedad del conocimiento se actúa en consonancia con la idea de que el conocimiento es la única y verdadera riqueza que convierte en tal los recursos naturales y otras dotaciones estratégicas; sin él, otras ventajas comparativas absolutas o relativas son indefendibles y en ocasiones son motivo para que se conviertan en botín de quienes tienen conocimiento. Un programa de Maestría debe tener como finalidad formar cultura de gestión del conocimiento, entendiendo cultura como un conjunto de valores, convicciones, aspiraciones y símbolos compartidos por los integrantes de una comunidad que hacen natural

en ella determinados comportamientos, tendencias y formas específicas de ser, hacer, pensar y querer, a través de la promoción del alfabetismo científico y tecnológico y de un sistema armónico de producción y aplicación del conocimiento.

A) Existencia de una comunidad académica, científica, tecnológica y de investigadores

Para que los participantes en programas de maestría puedan estar conectados con el estado del arte en su trabajo, es necesario que formen parte de una comunidad académica, científica y tecnológica de investigadores. Se han superado los esquemas en los que la investigación y sus resultados eran tarea de "genios" individuales aislados en laboratorios y se ha impuesto desde hace mucho tiempo la administración "burocrática", en el buen sentido de la palabra, integrada a organizaciones complejas que a su vez deben estar conectadas con el entorno económico y sociocultural, con grupos, laboratorios, centros e institutos de investigaciones administrados en sus diferentes aspectos y con estilos y modalidades de investigación muy *sui generis*.

Dentro de la comunidad académica y científica se crea la atmósfera del método científico, del rigor, del trabajo sistemático, de la confrontación con "pares" y de la evaluación de la novedad, pertinencia, calidad y relevancia de proyectos y resultados científicos y tecnológicos.

Formar comunidad académica y científica en un país o en una institución es una labor ardua y prolongada y sólo se logra cuando explícitamente se tiene como objetivo. Formar comunidad de investigación implica aceptar el desafío de crear y consolidar grupos y centros de investigación que a través de su esfuerzo alcancen solvencia y posicionamiento nacional e internacional. Los patrones y vínculos internacionales, tanto entre investigadores como entre grupos y centros, son de primordial importancia para superar ópticas locales, para tener patrones de referencia exigentes que estimulen la calidad y aseguren la competitividad y para propiciar la colaboración.

Obsérvese que se está haciendo énfasis en la comunidad académica y científica y que, sin buscarlo, se hace referencia a la universidad como la institución más representativa de dicha comunidad; de hecho en muchos espacios es la única o casi única representante de dicha comunidad.

B) Universidad autónoma comprometida con la investigación

Como componente estratégico y expresión ideal de la sociedad del conocimiento, y como hábitat propicio de la comunidad científica, tecnológica y de investigadores, la Universidad es también la atmósfera favorable de las maestrías. En una universidad así, se desarrollan en forma armónica todas las etapas del proceso de producción, gestión y aplicación del conocimiento y se impulsa la alfabetización científica y tecnológica de la comunidad.

El nombre de universidad hace referencia al compromiso con la universalidad del saber, en el tiempo, en el espacio y en el contenido. En el tiempo, porque sus conocimientos deben tener en cuenta el pasado pero deben estar al servicio del presente, construyendo la historia del futuro. En el espacio, porque la información no respeta fronteras ni tiene patria diferente a la aldea planetaria. En sus contenidos, porque el conocimiento para cumplir su función social debe ser cada vez más interdisciplinario, holístico y diverso como la naturaleza humana a la cual sirve y como los problemas a cuya solución contribuye. Está lejos de ser universidad ideal la institución que investiga y transmite sólo un campo restringido del conocimiento, llámese profesión o disciplina, línea o área porque transmite una visión recortada y estrecha del mundo natural, social y cultural.

La universidad es una creación de la sociedad para que sea un lugar de encuentro intelectual de reflexión, de creación y de crítica y para ello es indispensable la autonomía universitaria. La autonomía está en la base del cumplimiento de los fines propios de la universidad como institución transformadora, formadora de hombres libres, constructora de democracia y de cultura y como transmisora y generadora de conocimiento. Autonomía y responsabilidad son sólo dos caras del ser y del hacer sociales de la universidad.

La dimensión política de la autonomía implica relaciones equilibradas y lealtades mutuas con el Estado y con sectores económicos, políticos, sociales y comunitarios, dentro de los cuales se respeten las competencias y fluyan hacia la universidad la información sobre las demandas sociales, y de la universidad los conocimientos y las propuestas transformadoras de la vida de la sociedad. Es responsabilidad de ambos el aseguramiento de la calidad y la búsqueda de la excelencia.

C) Maestrías orientadas a la investigación y con formación filosófica

Las maestrías ideales pueden desarrollarse sólo en una sociedad del conocimiento que les exija y les de reconocimiento social. La función explícitamente encomendada a los programas de maestría y doctorados es la de formar investigadores y realizar investigación para que puedan cumplir con la misión de actuar y pensar en función de construir una sociedad del conocimiento.

Formarse como investigadores y ser capaces de adelantar investigación exige una actitud de compromiso con un estilo de vida. Se trata de dedicar la vida al conocimiento y su búsqueda sistemática, en atmósferas de comunidades que comparten tales propósitos. Como consecuencia se derivan algunos aspectos prácticos para los programas ideales de maestría:

- La dedicación exclusiva a las tareas de maestría. No se trata de una necesaria proporcionalidad entre resultados y tiempo dedicado sino de concentración mental y de la voluntad que propicie los procesos

creativos, de favorecer la convergencia de esfuerzos de muchas personas.

- La existencia de grupos activos que como unidades celulares de la comunidad científica alberguen y sean suelo fértil para el cultivo de maestros.
- La existencia de una red de relaciones e intercambios de investigadores y grupos con sus pares nacionales e internacionales y con usuarios de los conocimientos generados.
- La existencia de proyectos y programas de investigación, como demostración de permanencia en tales labores por parte de los grupos de investigación, como indicadores de conexión con las demandas sociales de conocimiento y como manifestación de reconocimiento social.
- La existencia y uso intenso de canales de difusión de los resultados y de mecanismos de socialización de los mismos, locales, nacionales e internacionales.

Los miembros de un programa de maestría deben contar con una formación filosófica como requisito para:

- Poder afrontar críticamente la historia de su ciencia, la científicidad de su saber y el establecimiento de las fronteras del conocimiento y del estado del arte en campos específicos del conocimiento.
- Fundamentar los valores implícitos en el quehacer investigativo y entre ellos el rigor, el amor a la verdad, la independencia y la autonomía intelectual junto con el reconocimiento del aporte de otros y el equilibrio entre responsabilidad y riesgo en el trabajo científico.
- Tener un saber sobre el hombre, la naturaleza y la sociedad como destinatarios de sus esfuerzos de búsqueda del conocimiento y desarrollar un discurso y un esquema mental sobre las dimensiones sociales, institucionales, éticas, políticas y hasta económicas de la investigación científica y tecnológica.
- Ser instrumento de eficacia en distintos momentos de la investigación, como el del análisis y de la síntesis, el de la generalización y de la profundización, el de separar lo accidental de lo pertinente y el de formular hipótesis y de concluir.

D) Criterios de calidad de los Programas de Maestría

La calidad de las maestrías es un concepto dinámico, ligado a un contexto económico y sociocultural y enmarcado en los procesos de globalización e interdependencia planetaria; lograrla se podría denominar un propósito nacional en el que participan numerosos actores y entre ellos, con mayores responsabilidades, el Estado, las instituciones de educación superior, la comunidad académica y científica y las organizaciones profesionales.

Lo ideal es, entonces, un proceso de construcción de calidad, en **primer** lugar progresivo para que vaya asimilando las cambiantes circunstancias del entorno local y de patrones internacionales; en **segundo** lugar participativo, abierto y

transparente dentro del cual se potencien las sinergias positivas y se neutralicen las tendencias negativas derivadas de intereses en conflicto, a veces no suficientemente penetrados o inspirados en los criterios de interés común; en **tercer** lugar proactivos y concertados entre los diferentes actores para lograr en forma conjunta mecanismos de nivelación por lo alto, mejoramiento continuo y excelencia permanente.

Las maestrías son empresas complejas de conocimiento y talento humano y como tales exigen gestión integral con todas las funciones administrativas de planeación, dirección y control. Además, dado que se trabaja, por una parte con la generación de conocimiento nuevo, cuyo valor y aplicación son en alguna medida intangibles e inciertos e impredecibles y, por otra parte con grupos y comunidades de académicos y científicos con características muy particulares, la gestión es definitivamente especializada que exige adecuados indicadores de calidad y de logro.

Utilizar indicadores adecuados de ciencia y tecnología es una tarea incompleta, sobre todo por la insuficiencia de soporte informativo coherente y confiable para las necesarias características de oportunidad, confiabilidad y comparabilidad. No obstante, se ha llegado a un buen nivel de consenso en la necesidad de tres niveles de medición: el de entrada ("input", de insumos, de gasto e inversión), el de producción científica y tecnológica ("output", de resultados) y el de impacto (repercusiones sobre el desarrollo socioeconómico y sobre la competitividad y productividad de sectores del estado y privados) .

Se han sistematizado mucho los indicadores bibliométricos (independientemente o como parte de los indicadores de resultado) y se tiende a hacer lo propio con otros indicadores de gran importancia, como los que se relacionan con la capacidad de intercambio con otros entes a escala nacional e internacional (por ejemplo de cooperación internacional en ciencia y tecnología, balanza de pagos tecnológica), los de innovación, transferencia y difusión tecnológica y los de gestión científica y tecnológica.

Relacionado con lo anterior está el cambio de modelo de relación entre ciencia y tecnología con la sociedad (reconocimiento social de instituciones y grupos académicos y científicos), pero advirtiendo que no es automática la repercusión de las actividades científicas y académicas en la calidad de vida y en el crecimiento y desarrollo comunitario y la aceptación creciente en el mundo académico de las dimensiones de valor, mercancía, comercio y clientela de y para el conocimiento.

2.4.4. IDEAL DE CARACTERÍSTICAS MÁS SOBRESALIENTES DE ESTUDIANTES DE POSTGRADO

Un estudiante que pretende realizar estudios de postgrado debe presentar las siguientes características:

- Capacidad de adaptación al cambio
- Capacidad de auto estudio
- Espíritu de investigación

- Pensamiento crítico
- Participativo
- Cooperativo
- Comprometido con su proceso aprendizaje con valores morales
- Además, Aprobar el examen de admisión de la escuela de postgrado y entrevista personal.²⁵

2.4.4. IDEAL DE CARACTERÍSTICAS MÁS SOBRESALIENTES DE MAESTRIAS

- Universidades que ofrezcan seguridad y confianza para seguir estudios de postgrado
- Examen de admisión
- Universidades que cumplan con los cronogramas y fechas programadas
- Universidades que ofrezcan orientación durante el desarrollo de la maestría
- Universidades que ofrezcan facilidades en el momento de graduarse

2.5. SISTEMAS DE EVALUACIÓN

En toda actividad humana hay tres aspectos: la planificación, la ejecución y la evaluación de la obra cambio y perfeccionamiento permanente en función de una retroalimentación constante.

Cuando el profesor evalúa, recoge información, interpreta, valora e informa los resultados a los alumnos; y, decide la continuación o reorientación del proceso enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta el logro de los objetivos y contenidos curriculares de la asignatura. Entonces la evaluación educacional comprende cuatro momentos fundamentales: adquirir la información necesaria, interpretar científicamente los resultados, emitir juicios valorativos y tomar decisiones pedagógicas.

La evaluación debe responder a las siguientes características:

a) Es sistemática, porque responde a un plan establecido y forma parte del proceso educativo en su totalidad.

b) Es integral, porque obtiene y proporciona información sobre el desarrollo del educando en los dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotor, en relación con los factores que intervienen en el aprendizaje.

²⁵ <http://www.vah.es/postgrado/ESTOPOSTG/docs/Estof-postgrado1.pdf> 23 de Junio 2007

c) Es permanente, porque se aplica antes, durante y al término del proceso educativo, es decir; se aplica a través de todo el trabajo educativo.

d) Es participante, porque implica la interrelación entre docentes, alumnos y padres de familia, para proporcionar, las condiciones y circunstancias necesarias que posibiliten la evidencia del logro de los objetivos.

e) Es flexible, porque adecua la aplicación de sus criterios, procedimientos e instrumentos a las características de los educandos sin perder objetividad.

f) Es orientadora, en tanto su aplicación y los resultados obtenidos de la misma, permite, orientar el trabajo pedagógico: adecuadamente en el proceso educativo: por un lado, la eficacia del trabajo docente, conllevará al logro positivo del aprendizaje de los alumnos; *por otro*, un inadecuado trabajo docente, refleja directamente en el alumno, aspectos de no logros del aprendizaje propuesto en cada uno de los objetivos.

g) Es individual, porque los, resultados son considerados en términos del nivel de aprendizajes de cada uno de los educandos en relación con los objetivos previstos en la unidad de aprendizaje o de trabajo.

h) Es científica, porque usa técnicas, métodos y procedimientos válidos y confiables.

2.5.1. ETAPAS DE LA EVALUACIÓN

a) Evaluación de contexto.- Permite hacer un diagnóstico situacional del medio o ambiente en que se desarrolla la acción educativa le permite al docente:

- Conocer el medio donde tiene que trabajar, sus características socioeconómicas y culturales, los recursos materiales y humanos e institucionales con los que cuenta.
- Conocer las características del educando a fin de ofrecerle una educación adecuada a sus necesidades, intereses y capacidades.
- Diversificar la acción educativa mediante una adecuada programación y ejecución de actividades que respondan a las características del medio y las necesidades e intereses del educando.

b) Evaluación Inicial.- es la evaluación que se da al inicio, por ejemplo de una asignatura y que implica, a su vez, dos instancias:

- **Evaluación de prerequisites.-** Con la finalidad de explorar conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para iniciar el aprendizaje de una asignatura, capítulo o tema.
- **Evaluación de Entrada.-** Con la finalidad de explorar el grado de conocimientos habilidades y destrezas que el alumnos va a aprender en una determinada asignatura o tema. La permite al docente: 1) Diagnosticar el nivel de entrada de el alumno, verificar si el alumno ya ha alcanzado o domina algunos de los objetivos previstos para el periodo o curso que se inicia, 2) Hacer una adecuada programación y selección de objetivos y contenidos, en función de lo que realmente no posee el Educando de sus requerimientos, madurez y necesidades, 3) Programar y ejecutar acciones de recuperación o nivelación previo a la iniciación del programa.

c) Evaluación de Proceso.- es la aplicación sistemática de técnicas y procedimientos que permiten seguir, orientar, supervisar y controlar las acciones de aprendizaje del alumno, con la finalidad de tomar una serie de decisiones. Esta etapa de la evaluación conlleva a una nueva evaluación formativa de aprendizaje.

La evaluación de proceso o formativa posibilita pues, el seguimiento y la supervisión de la actuación.

2.5.2. EVALUACIÓN, NUEVAS CONCEPCIONES

Es principalmente desde la perspectiva económica y particularmente desde el mercado de trabajo que hoy se cuestiona el papel del sistema educativo.

El acceso al conocimiento y a determinadas competencias (y no sólo el acceso a la escuela) es visto como el elemento decisivo para participar activamente en los nuevos procesos productivos, por este motivo que tipo de conocimiento o de competencia desarrolla la educación para a ser problema central. De ahí que como educadores, el tema eje para todos los que estamos involucrados en la educación sea la evaluación.

La evaluación se ha convertido en los últimos tiempos en un tema recurrente, tanto en el debate didáctico como en las preocupaciones de los distintos estamentos que integran la vida escolar.

Para muchos es un tema de difícil solución y de difícil acuerdos, pero indudablemente nos compromete diariamente en los desafíos similares de esta hermosa tarea de educar. Siendo la educación una práctica social y la evaluación uno de sus principales actos que se lleva a cabo en las instituciones educativas, debemos abordarla desde distintos aspectos: ideológicos, sociales, pedagógicos, psicológicos y técnicos.

Porque evaluar es valorar, tiene connotaciones ideológicas ya que tiene que ver con concepciones históricas - sociales que predominan en el

contexto que sin duda la condiciona. Tiene connotación social porque se relaciona con la promoción, con el fracaso escolar, con el éxito, con la deserción, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje de desarrollan en un clima donde la ambigüedad, el caos, el desorden, los conflictos, están presentes y formando parte de las instituciones escolares.

Tiene connotación pedagógica porque tiene peso en la conducta de los diferentes actores sociales involucrados en el currículum. Cuando la evaluación es estudiada como instrumento de selección puede transformarse en una práctica clasificatoria y etiquetadora, en donde las investigaciones psicológicas han demostrado lo importante que es para el sujeto la imagen que los otros tienen de él.

Tiene connotación técnica, porque es necesario repensar y recrear instrumentos idóneos y confiables que enriquecen el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo cual determina que el problema técnico dependerá y estará condicionado por los otros aspectos. Se puede definir a la evaluación como el proceso sistemático de recolección y análisis de la información I destinado a describir la realidad y emitir juicios de valor sobre su adecuación a un patrón o criterio de referencia establecido como base para la toma de decisiones.

Evaluar es participar en la construcción de un tipo de conocimiento axiológico, interpretando la información, estableciendo visiones no simplificadas de la realidad y facilitando la generación de una verdadera cultura evaluativa. Construir una cultura evaluativo implica incorporar a., a evaluación como una práctica cotidiana que realizan todos y afecta a la institución en su conjunto, no ya para sancionar y controlar. Sino para mejorar y potenciar el desarrollo de sus miembros. De esta manera, la evaluación ya no puede reducirse a una práctica que realizan unos (con autoridad o poder) sobre otros. La evaluación es un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, considera globalmente las situaciones, atiende tanto a lo explícito como lo implícito y se rige por principios de validez, participación y ética.

Evaluar implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida de los otros. En tal sentido, es una práctica que compromete una dimensión ética, no siempre tenida en cuenta y asumida como tal. Se requiere de un proceso reflexivo que asuma una posición de análisis crítico en torno a las acciones que se realizan conjuntamente con las intenciones que se persiguen. En decir, se hace necesario preguntarse qué se pretende, qué valores están involucrados, cómo se realiza, qué efectos tiene, qué papel asumen los evaluadores, etc.

Siendo el conocimiento sobre evaluación una construcción teórica, no es de extrañar que en su práctica convivan diferentes modelos.

La evaluación forma parte de un proceso más amplio que supone la gestión y elaboración de un proyecto. Es posible pensar en algunas etapas o fases que habría que considerar en la implementación de acciones de evaluación institucional.

Se pueden identificar distintos momentos que se distinguen entre sí por su especificidad:

Planificación, que consiste en la definición de los aspectos o situaciones que van a ser evaluadas que dependerá del momento en que se realice así como los objetivos que se persiguen.

En esta etapa se explicitan los propósitos, se definen las situaciones, métodos e instrumentos y el impacto de resultados. También se asignan los responsables y recursos;

Uno de los puntos más importantes a definir en esta fase, es el problema o Situación que se desea estudiar ya que de esta definición emanarán todas las otras.

Implementación, en esta etapa se incluye la recolección de información a partir de la que se emitirán las apreciaciones y juicios para valorar la situación que se estudia.

La información que se recolecte será la fuente a través de la cual se van a valorar las situaciones y se tomarán decisiones; si la información que se Recoge no es válida y confiable, la evaluación carecerá de significatividad Posterior.

Análisis y elaboración de conclusiones, esta etapa debería realizarse intentando dar respuesta, a las preguntas que originan el estudio. De esta Manera, se debería poder explicar el problema identificado al comenzar la evaluación.

Se realiza la evaluación de los datos, la construcción de explicaciones, la contrastación de hipótesis y la elaboración de conclusiones, definición de líneas y estrategias de acción.

Para que este análisis sea más rico es importante incluir y contrastar las diferentes lecturas y opiniones de las distintas personas implicadas en la evaluación. Habría que evitar que se generen situaciones donde unas voces son más escuchadas que otras, ya que es a partir de las diferentes miradas y perspectivas es que se enriquecerán las conclusiones.

Si se trata de un proceso de heteroevaluación, habrá que ser cuidadoso con la forma en que se desenvuelve la información recolectadas a las personas evaluadas, recordando que la evaluación más que servir para marcar un error debería permitir el crecimiento y desarrollo profesional así como la resolución de problemas.

Elaboración de un informe que debería ser confeccionado de modo concreto y con un lenguaje inteligible de forma que se facilite su lectura y posterior utilización.

El informe no sólo debería dar cuenta de las causas o factores intervinientes en la situación estudiada sino también y especialmente incluir sugerencias y propuestas concretas para incorporar en el diseño e implementación de proyectos.

Es decir, si evaluar supone emitir juicios, valorar su situación y tomar decisiones, el informe debería. Contemplar estos dos aspectos. Para la difusión de las conclusiones se podría prever la elaboración de un pequeño documento que incluya las condiciones más importantes de modo de que estén al alcance de todos los miembros de la institución. La evaluación puede analizarse desde una perspectiva cuantitativa que tiene que ver con el concepto de evaluación como medición y desde una perspectiva cualitativa, se relaciona la evaluación con la capacidad y la acción de apreciar, valorar, comparar, comprender.

Desde el campo teórico podemos afirmar que esto tiene que ver con dos paradigmas diferentes: el positivista y el naturalista. El paradigma positivista pone su acento en lo observable y medible, en donde subyace la cuantificación, donde se sostiene la defensa de la objetividad y neutralidad del observador en el proceso de evaluación; es decir lo que interesa aquí es producir información que sea de utilidad para el control.

Históricamente debemos reconocer la influencia que han tenido las ciencias naturales, en la conformación de este paradigma, que metodológicamente ha buscado siempre la medida y la exactitud. Pero en el campo de las ciencias sociales las críticas comenzaron a sumarse ya que la metodología propia de este paradigma no servía para dar cuenta de los hechos, y los fenómenos sociales, ya que requerían de otro tipo de indagación y de construcción teórica. El paradigma naturalista adopta una orientación cualitativa y surge de las críticas y limitaciones del paradigma positivista, particularmente desde las ciencias sociales. Desde esta perspectiva se valorizan los aspectos contextuales y situacionales, de ahí que lo que caracteriza a este paradigma es su preocupación por indagar en profundidad, atendiendo a la complejidad de variables, su carácter heurística y la posición del investigador que va a actuar de acuerdo con sus propios conocimientos y creencias por lo cual no se puede exigir objetividad y neutralidad absoluta.²⁶

Comparando ambos enfoques, según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez expresan que el enfoque cuantitativo ofrece conocimiento sobre el grado en que han alcanzado los objetivos, mientras que el cualitativo permite una retroalimentación de la acción didáctica. El concepto de evaluación es uno de los conceptos didácticos que más ha sufrido en nuestro contexto la estrechez positivista. Pero la estrechez del paradigma positivista en sus aplicaciones a la elaboración y evaluación de proyectos educativos ha provocado el desarrollo paralelo de enfoques

²⁶<http://www.pucmmsti.edu.dopsp/acerca/equipo/coordinaciones/evaluación/perfilbuenprofesor.htm> 27 de Junio 2007

alternativos con presupuestos éticos, epistemológicos y teóricos bien diferentes.

En la actualidad se ha comprendido que ambos paradigmas tienen limitaciones, ofrecen distintos tipos de datos y en consecuencia necesitan complementarse, frente al objetivo común de generar un conocimiento lo más exhaustivo posible, de manera de ofrecer un mejor conocimiento de aquello que se desea comprender y cambiar. De lo que se trata es poder lograr en el investigador evaluador subjetividad crítica racional, diferenciándola del subjetivismo como interpretación parcial y/o tendenciosa de los datos

Desde Parlett y Hamilton también se toman dos paradigmas o escuelas de pensamiento.

< Clásica o Agrícola-Botánica; basado en el aprendizaje por una metodología hipotético deductiva derivada de la psicología experimental y test mentales.

< La antropología social que surge desde la psiquiatría y la investigación participativa, con un estilo de investigación fundamentalmente distintos desde la tendencia dominante e investigación educativa.

Desde la antropología social se toma la evaluación iluminativa, cuyos fines son el estudio del proyecto innovador como funciona, como influyen las variadas situaciones escolares en la que se aplica, que ventajas y desventajas encuentra en él, las personas directamente interesadas y como afecta las actividades individuales desde los estudiantes y las experiencias académicas.

Hay dos conceptos claves para la comprensión de la evaluación iluminativa; el "sistema de instrumentación" y "el ambiente entorno de aprendizaje".

La evaluación iluminativa presenta tres estadios:

- Observación
- Selección de fenómenos
- Distinguir Causa- Efecto

Los datos se recogen desde cuatro áreas: observación, entrevistas, cuestionarios y test, y fuentes documentales e históricas. Se destacan como problemas y posibilidades al subjetivismo, la interpretación personal y los alcances reales de la investigación. La evaluación educativa significa comenzar senderos cargados de dificultades, incertidumbres y controversias, es un término (significante); pero que tiene multiplicidad de significados. La evaluación como parte del proceso educativo, está directamente relacionada con las concepciones de educación, de curriculum, de institución y de rol docente. Tiene profundas connotaciones ético políticas con evidentes efectos sociales.

Cuenta con aportes teóricos propios y requiere de procesos metodológicos pertinentes, rigurosos y adecuados a los contextos, actores y finalidades. El proceso educativo es la expresión cotidiana que adopta el plan de estudios en el salón de clase Furlan. Se gestan para que el alumno adquiera y reconstruya las tendencias, según Mauri se pueden resumir:

- Conocer las respuestas correctas a las preguntas del profesor.
- Instrucción, como simple proceso de capacitación.
- Adquirir los conocimientos relevantes de una cultura; Construir conocimientos. Adquisición de conocimientos relevantes y construcción.

El aprendizaje es la reconstrucción personal del conocimiento existente y el desarrollo de capacidades de un sujeto.

La evaluación del proceso educativo consiste en la formulación de juicios y propuestas para mejorar dicho proceso, por lo cual, según Coll, La enseñanza se refiere a la comunicación entre profesores y alumnos en torno a un contenido y el apoyo de los docentes para que el alumno adquiera la capacidad de análisis, mítica, reflexión y práctica.

Las finalidades son un componente del proceso educativo que orienta la selección de los contenidos, estrategias y medios educativos y la evaluación del propio aprendizaje, facilitando la relación entre profesores y alumnos.

Los contenidos dan las pautas para la selección de las estrategias enseñanza, de aprendizaje y de estudio).

Coll señala que los contenidos son los saberes o formas culturales cuyas asimilación y apropiación se consideran esencial para el desarrollo humano y social de los alumnos. La evaluación de los contenidos del proceso es la formulación de juicios sobre su vinculación con la realidad (significatividad), su carácter formativo humano social y profesional, así como sobre su actualidad.

Las vías mediante las cuales se enseñan y aprenden contenidos y que están vinculadas a los demás componentes de proceso educativo. Los medios son los apoyos del proceso educativo e incluyen objetos, equipos, materiales impresos y material audiovisual. La selección se hace de acuerdo con los objetivos, los contenidos.

La evaluación puede incluir entrevistas con los profesores que los seleccionan y emplean y los alumnos que reciben sus beneficios.

Para fines de evaluación interesan el espacio de acción y comunicación del proceso educativo (aula, laboratorio, taller u otro escenario) por su

importancia para promover el aprendizaje; distinguiendo las características físicas (desde el punto de vista del uso y propósito del espacio, el mobiliario y el material para la enseñanza) y el aspecto psicosocial referido a la oportunidad, viabilidad y tipo de interacción social entre profesor, que matiza el ambiente del proceso educativo. La evaluación de la propia evolución del aprendizaje hace a la valoración de su propósito, a las formas y el papel en el proceso educativo; esto es qué, cuánto, cómo y para qué se evalúa lo aprendido en el proceso educativo.

¿Qué evaluar?

Manifiesta el interés por conocer el objeto de la evaluación del aprendizaje.

¿Cómo evaluar?

La evaluación del aprendizaje puede aplicarse al inicio del proceso educativo.

¿Cómo se evalúa el aprendizaje?

Interesa conocer las técnicas e instrumentos que el profesor utiliza para este fin; por ejemplo, determinar si para el aprendizaje de hechos y teorías el profesor utiliza formas idónias.

¿Para qué se evalúa?

Se relaciona con el papel que el profesor confiere a la evaluación del aprendizaje el proceso educativo.

Interesa saber cuáles son los usos y fines de la evaluación; certificar o calificar el aprendizaje logrado por los alumnos, acreditar y promover a los alumnos, ejercer control a conocer y valorar el proceso de adquisición del aprendizaje de los alumnos. En el marco de la gestión institucional, la evaluación se transforma en una práctica intrínseca al desarrollo e implementación del PEI. Por lo tanto, si el PEI expresa los principios y objetivos institucionales, la valoración de las prácticas se realizará en función de ellos. Seguidamente las decisiones deberían tender a elaborar e instrumentar estrategias que permitan acercarse a los objetivos institucionales.

Es importante señalar que un proyecto institucional involucra a todos los actores de un establecimiento escolar, aunque a partir del reconocimiento de los diferentes grados de implicación en el proyecto que los actores puedan tener. También solicita una planificación de la participación de los actores; requiere de tiempos (a veces prolongados) para su formulación y exige la previsión de diferentes estrategias para

atender las características propias de los establecimientos que integran un nivel, una modalidad, etc.

La evaluación debe ser fruto de una decisión y una intención institucional. Son muchas las prácticas evaluativas que se llevan adelante de manera cotidiana en una institución, aunque no todas sean sistematizadas u organizadas.

La evaluación tiene la función de motor del aprendizaje pues sin evaluar y regular los aciertos y errores, no habría progreso en el aprendizaje de los alumnos, ni acción efectiva de los docentes, tal cual también lo sostiene la transformación educativa, y en nuestra provincia, el Diseño Curricular Jurisdiccional.

¿Cómo evaluar?

Está referido a la importancia de la obtención de la información. En las instituciones Educativas en general ésta circula en forma oral y espontánea.

Tomar decisiones en cuanto a cómo evaluar requerirá de consideraciones y criterios, el problema metodológico es mucho más amplio y profundo que la serie de instrumentos a evaluar.

La clara determinación de los aspectos a evaluar, de los específicos o variables y de los posibles indicadores, es fundamental para pasar más tarde a construcciones estratégicas y de instrumentos de recogida de datos. Una serie de interrogantes nos permiten discriminar; orientar el proceso de selección de indicadores que permitan recoger esos datos que den cuenta de la existencia o no de aspectos a indagar; eso si cualquiera sea el modelo por el que se opte, el proceso y las técnicas o instrumentos deben respetar la validez y fiabilidad como condiciones fundamentales. Para la indagación del currículum real pueden resultar de utilidad:

Observación directa (listas de conducta - escala de clasificaciones).

Diversas técnicas de registro y notas de campo

Observación indirecta (entrevista - cuestionarios - diarios o registros)

Para la utilización de cualquiera de las técnicas señaladas, habrá que tener en cuenta: la oportunidad de aplicación, la rigurosidad propia de cada uno, el análisis del material recogido, su contrastación y la interpretación posterior y que por su importancia debe ser tratada a nivel institucional.

Para los resultados o efectos del currículum es necesario tener en cuenta otras cuestiones (ámbitos, actores a indagar, técnicas adecuadas a cada caso). Para el rendimiento de los alumnos habrá que tener en cuenta si se van a seleccionar determinadas materias o

espacios curriculares: se podrá utilizar datos de tipo cuantitativos y cualitativos.

Luego nos plantearemos ¿qué hacer con la información recogida? Frente a la pregunta anterior resulta imprescindible que los evaluadores estén concientizados de la importancia de:

- Registrar ordenadamente los datos de acuerdo con los requisitos de las técnicas empleadas.
- Guardar ordenada y sistemáticamente la información recogida. . Tener prevista forma de triangulación para contrastación y enriquecimiento. Analizar datos e interpretarlos de acuerdo con el plan de evaluación . Elaborar informes parciales o de avance acerca de los procesos evaluativos.
- Asegurar la confidencialidad de los datos hasta que sean interpretados e informados.

Las posiciones actuales tienden a considerar a la evaluación como un proceso de investigación, pero que se diferencie de otras investigaciones, en tanto la investigación con fines evaluativos posee objetivos que le son propios, que tienen que ver con la toma de decisiones en relación con cambios a producirse como consecuencia de los resultados obtenidos.

Para que los docentes puedan tomar decisiones tendientes a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario que reflexionen sobre su propia práctica: sólo a partir de esta reflexión en el marco del PEI podrán ajustar las acciones necesarias para acercarse a los objetivos que la institución persigue.

Según MC. KERMAN La idea del profesor como investigador es de importancia crucial para el desarrollo futuro de la profesión y del currículum en general. Estoy firmemente convencido de que si esta idea se tomara más en serio, el currículum mejoraría espectacularmente. Esta investigación incumbe al profesional en ejercicio y hay signos de que es una idea cuya hora ha llegado.²⁷

²⁷ <http://www.universidadpru.com.20> de Julio del 2007

2.6. ASPECTOS ACADEMICOS Y ADMINISTRATIVOS

2.6.1. UNIVERSIDADES DEL PERU

UNIVERSIDADES DEL PERÚ

[Home -->](#)
[Educación -->](#)
[Universidades del Perú](#)
[Colegios del Perú](#)

Universidades en LIMA METROPOLITANA

- ⊗ [Facultad](#) de Teología Pontificia y Civil de Lima
- ⊗ [Pontificia](#) Universidad Católica del Perú
- ⊗ [Universidad](#) Alas Peruanas
- ⊗ [Universidad](#) Antonio Ruiz de Montoya - Jesuitas
- ⊗ [Universidad](#) Católica Sedes Sapientiae
- ⊗ [Universidad](#) Científica del Sur
- ⊗ [Universidad](#) de Lima
- ⊗ [Universidad](#) del Pacífico
- ⊗ [Universidad](#) Femenina del Sagrado Corazón - Unifé
- ⊗ [Universidad](#) Inca Garcilaso de la Vega
- ⊗ [Universidad](#) Marcelino Champagnat
- ⊗ [Universidad](#) Nacional Agraria La Molina
- ⊗ [Universidad](#) Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- ⊗ [Universidad](#) Nacional de Ingeniería - UNI
- ⊗ [Universidad](#) Nacional Federico Villarreal
- ⊗ [Universidad](#) Nacional Mayor de San Marcos
- ⊗ [Universidad](#) Nacional Tecnológica del Cono Sur - UNTECS
- ⊗ [Universidad](#) Norbert Wiener
- ⊗ [Universidad](#) Peruana Cayetano Heredia
- ⊗ [Universidad](#) Peruana de Ciencias Aplicadas
- ⊗ [Universidad](#) Peruana Unión
- ⊗ [Universidad](#) Privada San Juan Bautista
- ⊗ [Universidad](#) Ricardo Palma
- ⊗ [Universidad](#) San Ignacio de Loyola
- ⊗ [Universidad](#) San Martín de Porres
- ⊗ [Universidad](#) Tecnológica del Perú

Universidades en LIMA PROVINCIAS

- ⊗ [Universidad Nacional](#) José Faustino Sánchez Carrión Huacho
- ⊗ [Universidad Privada](#) Sergio Bernales S.A. Cañete

Universidades en EL CALLAO

- ⊖ [Universidad Nacional del Callao](#) Bellavista

Universidades en AMAZONAS

- ⊖ [Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza](#) Chachapoyas

Universidades en ANCASH

- ⊖ [Universidad Nacional del Santa](#) Chimbote
- ⊖ [Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo](#) Huaraz
- ⊖ [Universidad Privada Los Angeles](#) Chimbote
- ⊖ [Universidad Privada San Pedro](#) Chimbote

Universidades en APURÍMAC

- ⊖ [Universidad Tecnológica de los Andes](#) Abancay
- ⊖ [Universidad Nacional Agroecológica José María Arguedas](#) Andahuaylas

Universidades en AREQUIPA

- ⊖ [Universidad Católica San Pablo](#)
- ⊖ [Universidad Católica de Santa María](#)
- ⊖ [Universidad Nacional de San Agustín](#)

Universidades en AYACUCHO

- ⊖ [Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga](#)

Universidades en CAJAMARCA

- ⊖ [Universidad Nacional de Cajamarca](#)

Universidades en CUSCO

- ⊖ [Universidad Andina del Cusco](#)
- ⊖ [Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco](#)

Universidades en HUANCAVELICA

- ⊖ [Universidad Nacional de Huancavelica](#)

Universidades en HUÁNUCO

- ⊖ [Universidad de Huánuco](#)
- ⊖ [Universidad Nacional Agraria de la Selva](#) Tingo María
- ⊖ [Universidad Nacional Hermilio Valdizán](#)

Universidades en ICA

- ⊗ [Universidad Nacional San Luis Gonzaga](#) Ica
- ⊗ [Universidad Privada Abraham Valdelomar](#) Ica

Universidades en JUNÍN

- ⊗ [Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería](#) Huancayo
- ⊗ [Universidad Nacional del Centro del Perú](#) Huancayo
- ⊗ [Universidad Peruana Los Andes](#) Huancayo

Universidades en LA LIBERTAD

- ⊗ [Universidad César Vallejo](#) Trujillo
- ⊗ [Universidad Nacional de Trujillo](#) Trujillo
- ⊗ [Universidad Privada Antenor Orrego](#) Trujillo
- ⊗ [Universidad Privada del Norte](#) Trujillo

Universidades en LAMBAYEQUE

- ⊗ [Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo](#) Chiclayo
- ⊗ [Universidad de Chiclayo](#) Chiclayo
- ⊗ [Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo](#) Chiclayo
- ⊗ [Universidad Señor de Sipán](#) Chiclayo

Universidades en LORETO

- ⊗ [Universidad Nacional de la Amazonía Peruana](#) Iquitos

Universidades en MOQUEGUA

- ⊗ [Universidad José Carlos Mariátegui](#) Moquegua

Universidades en PASCO

- ⊗ [Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión](#) Cerro de Pasco

Universidades en PIURA

- ⊗ [Universidad de Piura](#)
- ⊗ [Universidad Nacional de Piura](#)

Universidades en PUNO

- ⊗ [Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez](#) Juliaca
- ⊗ [Universidad Nacional del Altiplano](#)

Universidades en SAN MARTÍN

⊗ Universidad Nacional de San Martín

Tarapoto

Universidades en TACNA

⊗ [Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann](#)

⊗ [Universidad Privada de Tacna](#)

Universidades en TUMBES

⊗ [Universidad Nacional de Tumbes](#)

Universidades en UCAYALI

⊗ [Universidad Nacional de Ucayali](#)

Fuente: <http://www.universidadperu.com> 25 de Julio del 2007

2.6.2. ALGUNAS MAESTRIAS OFRECIDAS EN AREQUIPA

• UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTA MARÍA

Maestría Presencial en:

- Derecho empresarial
- Derecho Penal
- Administración de Empresas Constructoras
- Proyectos de Inversión
- Medicina
- Veterinaria y zootecnia
- Producción Salud animal
- Administración de negocios
- Gerontología
- Economía de la Energía
- Gestión del conocimiento
- Estudio del Género
- Ingeniería Textil

Maestría SemiPresencial en:

- Gestión Educativa
- Educación por el Arte

Maestría a Distancia en:

- Salud y Gestión Ambiental
- Gestión del Desarrollo y Gerencia Social
- Salud Mental
- Derecho Constitucional
- Derecho de Familia
- Educación Superior

- Gerencia en Salud
- Salud Pública
- Estimulación Temprana
- Comunicación y Marketing
- Doctrina Social de la Iglesia
- Salud mental del niño Adolescente y Familia

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTIN

Areas: Admisión, Arte, Cultura y Extensión, Ciencias Básicas, Ciencias Sociales y Jurídicas, Formación y Especialización, Gestión Universitaria, Humanidades.

Descripción

Las inscripciones para el Concurso de Admisión 2007 a maestrías y doctorados que ofrece la UNSA . Se está ofertando 34 especialidades en maestrías y 18 doctorados en las tres áreas de biomédicas, sociales e ingenierías, destacando entre las principales la maestría en medicina, salud pública, enfermería, ciencia y tecnología de alimentos, matemática y física aplicada a la medicina.

UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS

Maestría Presencial en:

- Administración y Dirección de Empresas
- Docencia Universitaria y Gestión Administrativa
- Derecho Civil
- Ingeniería de Sistemas

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS (Instituto Montessori)

Maestría a Distancia en:

- Maestría en Educación, con mención en el Nivel Superior y la Mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación.

UNIVERSIDAD PEDRO RUIZ GALLO

Maestría a Distancia en:

- Maestría en Gestión Educativa
- Maestría en Docencia Superior

UNIVERSIDAD ENRIQUE JOSÉ VARONA HABANA CUBA (Instituto José Luís Bustamante y Rivero)

Maestría a Distancia en:

- Maestría en Tecnología Educativa

2.6.3. REQUISITOS PARA INGRESAR

Para ingresar a alguna maestría se necesita los siguientes requisitos:

- a) Ser Bachiller
- b) Certificados de estudios Superiores legalizada
- c) Copia del DNI legalizada
- d) Solicitud de postulación dirigida al Rector
- e) Fotografías
- f) Derechos de pago

Generalmente todas las Universidades piden estos requisitos.

2.6.4. MODALIDADES DE LAS MAESTRÍAS

Actualmente en arequipa se presentan dos modalidades:

- Maestrías a Distancia
- Maestrías Presénciales

2.6.5. FACILIDADES QUE OFRECE PARA GRADUARSE

Cada Universidad es Autónoma de ofrecer las distintas facilidades ya sean en cuanto a lo económico como len cuanto a lo técnico pedagógico.

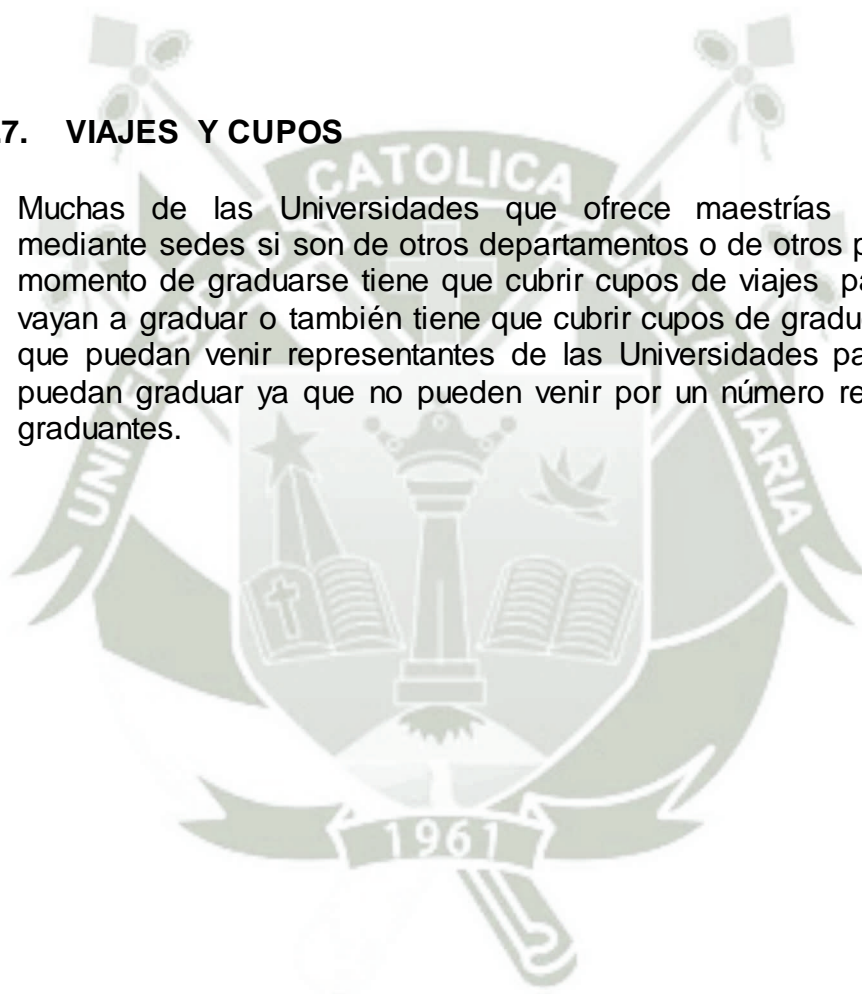
Las ofertas están comprendidas en cuanto a los pagos unas son más económicas que otras, en cuanto a las facilidades que dan para seguir las, en cuanto a las facilidades que ofrecen para graduarse, etc.

2.6.6. OBSTÁCULOS QUE SE PRESENTAN

Se ha podido encontrar que no todas las Universidades ofrecen seguridad para seguir estudios de Post Grado ya que algunas en el momento de desarrollar las maestrías no cuentan con el material necesario, ni cumplen con las fechas programadas para el desarrollo de las maestrías, también en el momento de graduarse como algunas veces son sedes las que ofrecen las maestrías entonces no se pueden graduar aquí ya sea por que los representantes no llegan a tiempo o por que tienen que viajar hasta el lugar donde se encuentra la universidad.

2.6.7. VIAJES Y CUPOS

Muchas de las Universidades que ofrece maestrías lo hacen mediante sedes si son de otros departamentos o de otros países, y al momento de graduarse tiene que cubrir cupos de viajes para que se vayan a graduar o también tiene que cubrir cupos de graduantes para que puedan venir representantes de las Universidades para que se puedan graduar ya que no pueden venir por un número reducido de graduantes.



3. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Se ha realizado algunos trabajos de investigación similares a la presente investigación tales como:

“Calidad Educativa en las maestrías a distancia en la escuela de Post Grado de la Universidad Católica Santa María en el año 2002”

Autor: Cáces Ripalda, Sandra

Conclusión: La dimensión técnico pedagógica muestra algunas Dificultades, los medios utilizados para el desarrollo de las tutorías son limitados. Los diseños planteados en el diseño y elaboración de los textos es muy buena.

“Calidad de los Servicios Académicos percibidos por los estudiantes de las Maestrías en las Modalidades Presenciales y a Distancia en la Universidad Católica Santa María en el año 2004”

Autor: Díaz Céspedes, Susana Victoria

Conclusión: Los Docentes y los Alumnos valoran la importancia que tiene la formación profesional, y el perfil docente se basa en principios educacionales y áreas de formación y desarrollo.

“Características de la valuación que aplican los docentes en las Maestrías de la UCSM pertenecientes al área de Ciencias Sociales en el año 2006”

Autor: Tamayo Aranibar, Angela

4. OBJETIVOS

- 4.6. Describir algunas de las características de maestrías seleccionadas brindadas por Universidades del Perú en Arequipa en el 2007
- 4.7. Describir algunas de las características de la maestría seleccionada brindada por Universidad del Extranjero en Arequipa en el 2007
- 4.8. Determinar las semejanzas y diferencias que tienen las maestrías seleccionadas ofrecidas en Arequipa en el 2007.

5. HIPOTESIS

Dado que, la tecnología avanza día a día y dentro de los factores que condicionan la incorporación, aprovechamiento y éxito en los programas educativos es seguir estudios a nivel de post grado, teniendo implicancia la calidad formativa, y la educativa.

Es posible que existan características que coincidan o no coincidan, que el estudiante deba saber para hacer una buena elección de dónde y cuál maestría seguir de las maestrías ofrecidas tanto del Perú como del extranjero, en cuanto a la calidad del proceso Enseñanza - Aprendizaje y la forma de graduarse.



III. PLANTEAMIENTO OPERACIONAL

1. Técnicas e Instrumentos de Verificación

1.1 Técnicas

Para la recolección de datos se utilizará la técnica cuestionario.

1.2 Instrumento

- Cédula de preguntas

CUEDRO DE LA ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO

Variable	Indicadores y Sub indicadores	Técnica	Instrumento	Item
Algunas Características de las Maestrías ofrecidas en Arequipa	Calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje. - Calidad Docente. - Método de enseñanza. - Calidad de recursos Enseñanza aprendizaje. - Sistema de evaluación.	Cuestionario	Cédula de preguntas	1-2-43-4-5 6-7-8-9-10-11 12-13-14-15-16-17- 18-19
	Aspectos Académicos y Administrativos. -Requisitos para ingresar -Modalidades de Maestrías - Infraestructura -Especialidades -Facilidades que ofrece para graduarse -Obstáculos que se presenta	Cuestionario	Cédula de preguntas	20-21-22 23-24 25-26 27 28-29 30-31
	Aspectos económicos y Financieros - Costo de la Maestría - Formas de pago	Cuestionario	Cédula de preguntas	32-33 34

CEDULA DE PREGUNTAS

INSTRUCCIONES

El presente formulario de preguntas tiene por finalidad conocer como percibe usted algunos aspectos sobre la calidad de los servicios académicos en las maestrías, tanto en la modalidad presencial como a distancia de la escuela de Postgrado; esta información permitirá mejorar los servicios académicos de la misma.

La información es anónima; por favor conteste con sinceridad con una "X" en la opción elegida.

Gracias por su colaboración.

I.- Datos Generales del Estudiante

Maestría:	Universidad:			
Ciclo semestral	1ro. <input type="checkbox"/>	2do <input type="checkbox"/>	3ro <input type="checkbox"/>	4to <input type="checkbox"/>
Modalidad: Presencial <input type="checkbox"/>	Distancia <input type="checkbox"/>			

II.- CALIDAD EN EL PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

CALIDAD DOCENTE

Todos = A

Mayoría = B

Minoría = C

Ninguno = D

¿Cómo percibe la presencia de las siguientes cualidades en los profesores de su Maestría?	A	B	C	D
Cualidades				
1.-¿ Tus Docentes Universitarios tienen la formación pedagógica para potenciar el desarrollo pleno del estudiante como profesional competitivo, responsable y comprometido con el desarrollo social?				
2. ¿Los docentes que te enseñan propician la investigación que permite la discusión y contrastación?				
3. ¿Los docentes que te enseñan demuestran estar capacitados?				
4. ¿Cuentas con docentes idóneos con capacidad resolutive en los problemas educativos que se presentan?				
5.¿Los docentes que te enseñan dan muestra de puntualidad y orden?				
¿Cómo son los docentes en la conducción del aprendizaje de su Maestría?				
Método de Enseñanza	A	B	C	D
6. ¿ Tus Docentes informan sobre el contenido del sílabo?				
7. ¿Tus Docentes te brindan orientaciones mediante horarios establecidos?				
8. ¿Te informan sobre el sistema de Evaluación?				
9. ¿ Tus Docentes motivan el trabajo en grupo?				
10. ¿Tus motivan el debate de contenidos?				
11. ¿Tus docentes sólo dejan trabajos de investigación para luego exponerlos?				
Calidad de los recursos Enseñanza Aprendizaje	A	B	C	D
12. ¿Los docentes que te enseñan te aconsejan bibliografía, hemerografía y direcciones electrónicas?				
13. ¿Los docentes que te enseñan te orientan a lo largo de la asignatura?				
14. ¿Los docentes que te enseñan te brindan textos o material elaborado por ellos?				
15. ¿Los docentes que te enseñan te brindan bibliografía adicional?				
16.- Los docentes hacen uso de Transparencias, cañón Proyector				

17.- ¿los docentes vinculan la teoría con la práctica?				
Sistema de Evaluación				
18.- Profesores que evalúan de acuerdo al silabo y con justicia				
19.- ¿Si desapuebas te dan facilidades para recuperar la nota?				

ASPECTOS ACADÉMICOS Y ADMINISTRATIVO

Requisitos para ingresar	si	no
20. ¿Facilitan la presentación de documentos para ingresar?		
21. ¿Cumplen con los cronogramas establecidos de fechas de inscripción y el desarrollo de las actividades?		
22. ¿La Universidad donde estudias realizan examen de selección para ingresar a la maestría?		
Modalidades de la Maestría	Presencial	distancia
23. ¿Qué modalidades brinda la Universidad que elegiste?		
24.- ¿Qué modalidad elegiste tú?		
Infraestructura	si	no
25.- ¿La Universidad donde estudias cuenta con local propio, adecuado y seguro?		
26.- ¿Cómo calificas el ambiente académico donde estudias tu maestría?	Adecuado	Inadecuado
Especialidades	si	no
27.- ¿Tu Universidad ofrece maestrías para diversas especialidades?		
Facilidades que ofrece para graduarse	si	no
28.- ¿Es factible la graduación de la maestría que sigues?		
29.- ¿Para obtener el título profesional necesitas elaborar un proyecto de investigación?		
Obstáculos que se presentan	si	no
30.- ¿Al momento de graduarse se presentan obstáculos?		
31.- ¿Necesitas viajar para graduarte?		

ASPECTOS ECONÓMICOS Y FINANCIEROS

Costo de la maestría	si	no
32.- ¿El costo de la maestría es muy elevado en cuanto a la calidad?		
33.- ¿Te resulta demasiado costosa la graduación y titulación?		
Formas de Pago	si	no
34. ¿La Universidad te brinda facilidades en cuanto a los pagos de pensión?		

2. Campo de Verificación

2.1 Ubicación espacial

El estudio se realizara en el ámbito de:

- Universidad Católica Santa María
- Universidad Nacional San Agustín
- Universidad Pedro Ruiz Gallo
- Universidad Alas Peruanas,
- Universidad San Marcos
- Universidad Extranjera José Varona de la Habana Cuba.

2.2 Ubicación Temporal

Esta referido entre Junio 2007 Noviembre 2007

2.3 Unidades de Estudio

Las unidades de estudio están constituidas por los estudiantes de las maestrías ofrecidas en Arequipa de las Universidades de la escuela de postgrado UCSM, UNSA, Universidad Pedro Ruiz Gallo, Universidad Alas Peruanas, Universidad San Marcos, Universidad Extranjera José Varona de la Habana Cuba.

Por convenir

Universo.

- Universidad Católica Santa María	20
- Universidad Nacional San Agustín	20
- Universidad Pedro Ruiz Gallo	20
- Universidad Alas Peruanas	20
- Universidad San Marcos	20
- Universidad Extranjera José Varona de la Habana Cuba	20
Total de Universo	120

Modalidades

presencial y a distancia.

3.- Estrategia y Recolección de Datos

Para efectos de la recolección de datos se coordinará con el Director de la Escuela de Postgrado y profesores de cada una de las Maestrías, así mismo se coordinará con algunos los estudiantes de las maestrías para que sean portadores de las características encontradas y sus superiores tomen las medidas necesarias para mejorar la Calidad Enseñanza Aprendizaje

La duración del estudio en su totalidad está prevista para 6 meses y la recolección de datos entre dos a tres semanas aproximadamente.

El instrumento que se utilizará es una Cédula de preguntas previamente validado antes de ser entregado y la observación.

Se remarcará el carácter anónimo del formulario, así como la sinceridad de las respuestas emitidas para contribuir al éxito del estudio.

Será preciso coordinar con los estudiantes la fecha y hora de la aplicación del instrumento, así como la clarificación de dudas que pudieran surgir finalmente se visara que todos los instrumentos hayan sido respondidos en su totalidad para el control de la validez y confiabilidad.

Una vez recolectados los datos estos se sistematizaran estadísticamente para el análisis interpretación y conclusiones finales.



IV. CRONOGRAMA DE TRABAJO

Tiempo Actividad	Junio a Setiembre	Octubre	Noviembre
1.- Recolección de datos - Organización de la información - Preparación de las unidades de estudio e instrumento - Formalización física de la muestra	X		
2.-Estructuración de resultados - Tratamiento estadístico - Elaboración de cuadros y gráficas - Sistematización - Conclusiones y sugerencias		X	
3.- Informe Final			X

MATRIZ DE TABULACIÓN DE RESULTADOS

CARACTERÍSTICAS DE MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA

Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	TOTAL	%	
1	A		X	X		X		X				X	X	X	X																										10	24 %	
	B	X			X	X	X	X	X	X	X										X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	24	60 %	
	C																X	X	X	X	X																				5	13 %	
	D																									X														1	3 %		
2	A																																								4	10 %	
	B	X	X	X	X																X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21	52 %
	C				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X																						12	30 %
	D							X					X					X																							3	8 %	
3	A		X				X					X	X	X							X	X									X	X	X	X								12	30 %
	B	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	22	55 %
	C			X																								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	6	15 %	
	D																																							0	0 %		
4	A	X		X	X	X	X				X														X																8	20 %	
	B															X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17	43 %	
	C						X	X	X			X	X																	X						X	X	X	X	10	24 %		
	D	X		X						X			X			X			X																					5	13 %		
5	A														X						X	X	X	X	X															6	15 %		
	B	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18	45 %	
	C																				X						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10	25 %		
	D			X	X											X																				X	X	X	6	15 %			
6	A											X			X	X	X	X	X	X																					7	18 %	
	B																				X	X	X									X								10	24 %		
	C	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19	48 %	
	D																																							4	10 %		
7	A																																							0	0 %		
	B																												X											2	5 %		
	C	X	X	X		X	X	X																																	6	15 %	
	D		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	32	80 %	
8	A											X			X	X								X	X															5	13 %		
	B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17	43 %	
	C															X			X		X	X							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12	30 %		
	D																	X								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	6	14 %		
9	A											X	X	X	X																									4	10 %		
	B	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12	30 %		
	C	X					X				X	X					X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20	50 %		
	D																					X	X	X															4	10 %			
10	A								X	X	X	X										X																		5	12 %		
	B	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13	33 %		
	C	X			X			X	X						X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18	45 %		
	D																										X	X	X										4	10 %			

MATRIZ DE TABULACIÓN DE RESULTADOS
CARACTERÍSTICAS DE MAESTRIAS SELECCIONADAS NACIONALES CON FILIALES EN AREQUIPA

Nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	TOTAL	%									
21	Si												X				X			X	X																								8	20 %						
	No	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X					32	80 %			
22	Si																																															0	0 %			
	No	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	40	100 %		
23	Pre																																																0	0 %		
	Dis	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	40	100 %		
24	Pre																																																	0	0 %	
	Dis	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	40	100 %	
25	Si																																																	0	0 %	
	No	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	40	100 %	
26	Ad				X									X	X	X						X	X																											12	30 %	
	In	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X																														28
27	Si		X		X	X	X					X					X	X	X		X	X																													11	27 %
	No	X		X				X	X	X		X	X	X	X				X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	29	73 %	
28	Si	X		X				X	X	X		X	X	X					X	X																															12	30 %
	No		X		X	X	X				X			X		X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	28	70 %	
29	Si	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	40	100 %	
	No																																																		0	0 %
30	Si	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	31	78 %		
	No				X	X									X		X							X	X	X																									9	22 %
31	Si	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	32	80 %		
	No					X									X		X							X	X	X																								8	20 %	
32	Si			X																																														8	20 %	
	No	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	32	80 %	
33	Si	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	36	90 %	
	No																																																			4
34	Si	X	X	X		X	X	X	X	X	X				X	X		X								X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	28	70 %	
	No				X								X	X	X		X		X	X	X	X	X	X																												12

**MATRIZ DE TABULACIÓN DE RESULTADOS
CARACTERÍSTICAS DE MAESTRIA SELECCIONADA EXTRANJERA CON FILIALES EN
AREQUIPA**

Nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOTAL	%
1	A		X	X			X			X						X		X	X	X		8	40 %
	B	X			X	X		X	X		X	X	X	X				X				10	50 %
	C														X	X						2	10 %
	D																					0	0 %
2	A												X		X							2	10 %
	B															X		X	X			3	15 %
	C	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X					13	65 %
	D												X								X	2	10 %
3	A												X		X	X		X	X	X		6	30 %
	B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X					13	65 %
	C												X									1	5 %
	D																					0	0 %
4	A		X													X	X	X			X	5	25 %
	B				X	X	X	X	X	X	X	X										8	40 %
	C												X	X	X					X		4	20 %
	D	X		X												X						3	15 %
5	A													X		X						2	10 %
	B																X	X	X	X		4	20 %
	C	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X		X							12	60 %
	D				X	X																2	10 %
6	A														X	X		X	X	X		0	0 %
	B													X	X		X	X	X	X		6	30 %
	C	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X					X					11	55 %
	D			X									X	X								3	15 %
7	A																					0	0 %
	B																					0	0 %
	C		X					X				X						X			X	5	25 %
	D	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X		15	75 %
8	A													X								1	5 %
	B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		18	90 %
	C																				X	1	5 %
	D																					0	0 %
9	A																					0	0 %
	B																				X	1	5 %
	C	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		15	75 %
	D							X				X	X				X					4	20 %
10	A																					0	0 %
	B														X			X				2	10 %
	C		X	X		X	X		X		X	X	X	X	X		X	X		X	X	14	70 %
	D	X			X		X		X													4	20 %

MATRIZ DE TABULACIÓN DE RESULTADOS
CARACTERÍSTICAS DE MAESTRIAS SELECCIONADAS EN AREQUIPA

Nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOTAL	%	
11	A																						0	0 %
	B				X																		1	5 %
	C	X	X	X		X	X	X		X	X	X		X	X	X	X		X	X	X		16	80 %
	D								X				X					X					3	15 %
12	A																						0	0 %
	B						X	X	X	X					X								5	25 %
	C	X	X	X	X	X					X	X		X		X	X	X	X	X	X		14	70 %
	D												X										1	5 %
13	A																						0	0 %
	B																						0	0 %
	C			X	X																		2	10 %
	D	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18	90 %
14	A																						0	0 %
	B		X		X	X	X	X															5	25 %
	C	X		X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	14	70 %
	D																				X		1	5 %
15	A				X																		1	5 %
	B	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		16	80 %
	C									X					X								2	10 %
	D																X						1	5 %
16	A																						0	0 %
	B																						0	0 %
	C			X	X																		2	10 %
	D	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18	90 %
17	A														X					X			2	10 %
	B				X																X	X	3	15 %
	C	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X				15	75 %
	D																						0	0 %
18	A													X							X	X	3	15 %
	B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						15	75 %
	C																		X	X			2	10 %
	D																						0	0 %
19	A																						0	0 %
	B																						0	0 %
	C			X	X																		2	10 %
	D	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18	90 %
20	Si	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18	90 %
	No															X			X				2	10 %

MATRIZ DE TABULACIÓN DE RESULTADOS																					TOTAL	%	
CARACTERÍSTICAS DE MAESTRIA SELECCIONADA EXTRANJERA CON FILIAL EN AREQUIPA																							
Nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
21	Si										X			X	X	X	X		X	X	X	8	40 %
	No	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X				X				12	60 %
22	Si																					0	0 %
	No	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20	100 %
23	Pre																					0	0 %
	Dis	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20	100 %
24	Pre																					0	0 %
	Dis	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20	100 %
25	Si																					0	0 %
	No	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20	100 %
26	Ade				X						X		X	X	X							5	25 %
	Ina	X	X	X		X	X	X	X	X		X				X	X	X	X	X	X	15	75 %
27	Si																					0	0 %
	No	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20	100 %
28	Si													X	X							2	10 %
	No	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	18	90 %
29	Si	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20	100 %
	No																					0	0 %
30	Si	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	17	85 %
	No					X									X		X					3	15 %
31	Si	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		16	80 %
	No			X										X			X				X	4	20 %
32	Si			X		X				X				X				X				5	25 %
	No	X	X		X		X	X	X		X	X	X		X	X	X		X	X	X	15	75 %
33	Si	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	16	80 %
	No				X								X	X	X							4	20 %
34	Si	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X		X	X		X			14	70 %
	No				X								X		X			X		X	X	6	30 %