

AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DEL POSTGRADO: PREMISAS DE UN ENFOQUE PROSPECTIVO

SELFEVALUATION AND CREDITING THE POSTGRADUATE: PREMISES OF A PROSPECTIVE APPROACH

Danilo Arquímedes Quiñones Reyna¹ (daniiloquinonez@isplt.rimed.cu)

RESUMEN

La concepción didáctica de la Educación Postgraduada presupone un análisis reflexivo de la relación centralización-descentralización, la que se configura como antinomia de los modelos en los diferentes niveles de Educación, desde la primaria hasta el preuniversitario; que como precedentes de la Educación Superior, nos orientan desde un enfoque prospectivo, hacia el perfeccionamiento de las estrategias de orientación profesional y captación de estudiantes para las diferentes carreras y el estudio de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se debe tomar en cuenta la necesaria consideración de las categorías pedagógicas generales y las didácticas más particulares, en las que la evaluación se distingue como un proceso de retroalimentación prospectivo, así como, la autoevaluación y acreditación, los cuales se conciben como macroprocesos integradores que demandan la evaluación de su impacto sobre la base de determinados indicadores en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: concepción didáctica del postgrado, enfoque prospectivo, autoevaluación, gestión del conocimiento y acreditación.

ABSTRACT

As one of the purposes of the theme, the didactic conception of Postgraduate Education, presupposes a reflexive analysis between the relation centralization-decentralization, which is configured as an antinomy of the models of the different educational systems, from elementary to senior high education, that as an antecedent of Higher Education, orients us from a prospective approach to the bettering of the professional orientation and captive strategies of students for the different majors and the study of the peculiarities of the teaching-learning process of many campus, with the necessary consideration of the general pedagogical categories and the most particular didactics, where evaluation is distinguished as a process of prospective feedback, and where self-assessment and accreditation are conceived as integrative macroprocesses that demand an evaluation of their impact on the basis of given indicators in the Universities of Pedagogical Sciences.

¹ Profesor Auxiliar de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Pepito Tey”, Las Tunas. Cuba.

KEY WORDS: didactic conception of postgraduate, prospective approach, self-assessment, knowledge management and accreditation.

Algunas consideraciones sobre la autoevaluación y acreditación de la Educación de Postgrado en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, como génesis de una concepción didáctica desarrolladora

Los significativos avances en la gestión del conocimiento, sobre todo los inherentes a la búsqueda de variadas fuentes, las infinitas posibilidades de acceso y almacenamiento del contenido y las particularidades de los nuevos modelos del desarrollo, constituyen un reto sin precedentes y generador de nuevas contradicciones al incremento de los maestrantes y doctorantes que constantemente ingresan en esta modalidad de estudios.

Ello se configura como expresión del continuo perfeccionamiento de los sistemas escolares, además del reclamo de la excelencia por parte de los usuarios o introductores de resultados, al servicio que ofrecen las universidades en sus diferentes estrategias de extensión y acciones interventivas.

Sin duda alguna: “La Universidad es una institución, donde se realizan estudios superiores tanto de pre como de postgrado y que a lo largo de toda su historia le ha caracterizado la sobriedad de sus instituciones, la exclusividad de su claustro y matrículas generalmente reducidas, al tener en cuenta el carácter elitista que la ha caracterizado” (Pérez y Borges, 2010, p. 2).

Toda esta situación ha suscitado de manera creciente una mayor exigencia social por la implementación de acciones y proyectos dirigidos a la mejora de la calidad de todos los procesos formadores de las universidades y de sus currículos de pre y postgrado.

Para dar respuestas a estas exigencias, el Estado genera todo un proceso integrador y desarrollador, del que se derivan mecanismos de valoración de las actuales condiciones en las que se manifiesta el proceso de enseñanza-aprendizaje y el carácter prospectivo que emerge de los propios mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Es por esta causa que se analiza crítica y constructivamente el presente educativo, sobre la base de un enfoque comparativo con lo precedente y con una connotación preventiva, anticipada, de lo que en el futuro pueda manifestarse hacia la conformación de indicadores, que desde la concepción de evaluación de impacto, nos garanticen un mínimo de calidad y la perpetuación de una cultura de la evaluación de la calidad y acreditación de la Educación de Postgrado.

Para la determinación de la calidad del postgrado, deben considerarse las relaciones interdisciplinarias, saber identificar las disciplinas integradoras, que por sus propósitos, se configuran como rectoras de las investigaciones; en este caso se distinguen: la Metodología de la Investigación, además de la Didáctica General y/o Especiales; las que contribuyen a mantener una lógica para el desarrollo de las tareas que los cursistas deben cumplimentar antes de defender su investigación y/o trabajo final.

Considerar sistemáticamente la lógica de estas disciplinas, desde los inicios de la sistematización del contenido del currículo, permite crear las condiciones para una

adecuada y oportuna introducción de los resultados en el nivel de educación correspondiente.

Es importante destacar que en cuanto a la introducción de los resultados hay que tener en cuenta las particularidades del contexto, las características de los introductores, los recursos materiales con los que se cuenta, el tipo de soporte del que se dispone, la aceptación de los usuarios, los estudios de transversalización del contenido que se hayan realizado desde las asignaturas del currículo del nivel de educación correspondiente, con el propósito de lograr la integración e impacto que dichos resultados deben tener en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del postgrado.

La calidad de los procesos de autoevaluación y acreditación estarán en dependencia de la coherencia que se manifieste entre los niveles de logros y los fines, para ellos es necesario considerar tres dimensiones, las que se retroalimentan desde el contexto, donde confluyen determinadas interrogantes, sobre la base de un enfoque prospectivo. Estas dimensiones se sistematizan por el autor de este trabajo, a partir de los criterios expuestos por L. E. González (2005), a saber:

- La relevancia: entendida como la relación e impacto con el entorno. En esta dimensión se demanda de las respuestas a interrogantes como: ¿En qué medida mejoró la apertura de la Universidad hacia el contexto en el que se encuentra? ¿Se aprecia un mayor acercamiento a la comunidad y/o a sectores sociales y productivos?
- La integridad definida como el logro de coherencia entre el discurso y la práctica. En esta dimensión se responde a preguntas tales como: ¿Existe coherencia entre lo que se planifica para ofrecer a los cursistas y lo que realmente se les entrega? ¿Se perfeccionaron las normativas y se hicieron más coherentes con los indicadores institucionales desde la autoevaluación? ¿Se introducen los resultados en la práctica sistemáticamente y con los mismos propósitos para los que fueron diseñados? ¿Existe un seguimiento a partir de la valoración de un antes y un después como criterio básico para determinar nuevos indicadores de evaluación de impacto? ¿Se manifiesta la relación entre la unidad y la diversidad como expresión de la centralización-descentralización de los diferentes modelos de formación en correspondencia con la dialéctica de las figuras del postgrado?
- La efectividad que implica el grado de cumplimiento de las metas preestablecidas. Aquí deben responderse preguntas como: ¿Se planificaron e implementaron los planes de intervención estratégicos anuales por las diferentes áreas del centro? ¿Se perfeccionó el control y seguimiento de dichos planes? ¿Cuál es el comportamiento de los planes de desarrollo? ¿Se incrementa la producción científica derivada de la investigación? ¿Se consideran los resultados científicos como vía expedita para resolver los problemas de la práctica educativa? ¿Se incrementa la extensión y producción de nuevos servicios que ofrece la Universidad derivado de los resultados de sus investigaciones?

En cuanto a la utilización de los recursos se valoran otras tres dimensiones:

- Disponibilidad de los recursos humanos, materiales y de información necesarios para el logro de una óptima introducción de los resultados y la sistematización de su procesamiento. Por lo que deben responderse las siguientes interrogantes: ¿Se planificaron racionalmente los recursos? ¿Hay correspondencia entre los procedimientos que se anticipan en los planes de prevención y la realidad de cada uno de los escenarios hacia los que se dirige el resultado? ¿Cuáles son los criterios de seguimiento para vaticinar niveles de mejora de la planta académica del postgrado y su consecuente influencia en el pregrado? ¿Evoluciona hacia la excelencia la planta académica del postgrado?
- Eficiencia administrativa y académica que revela la adecuada utilización de los recursos existentes para el pre y el postgrado. El análisis de esta dimensión presupone las respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Se mejoraron los mecanismos para optimizar el uso de los recursos? ¿Se optimizaron los costos por estudiantes sin afectar la calidad como expresión de una racionalización preventiva? ¿Se aprecia un nivel de satisfacción en los estudiantes que influya positivamente en su retención? ¿Se aprecian niveles de logros en el aprendizaje de los estudiantes y/o cursistas?
- Eficacia que permite establecer si los recursos son los apropiados para alcanzar los propósitos establecidos, aquí urge preguntarse: ¿Son adecuados los medios disponibles en cada Universidad para lograr las metas establecidas?

En cuanto a los procesos se considera una dimensión:

- Procesos estratégicos y organizacionales que orientan el modo en que deben proceder las estructuras y las interacciones que se manifiestan entre los procesos académicos y administrativos. En esta dimensión se deben responder preguntas como: ¿Se aprecian mejoras en el flujo de información que garantice una adecuada retroalimentación prospectiva de todos los procesos en las Universidades? ¿Han interiorizado directivos, investigadores y usuarios la necesidad de mejorar todos los procesos del entorno universitario y la extensión de sus servicios a la comunidad? ¿Se logra la mejora de la validación curricular como proceso didáctico, que desde el pregrado, prospectivamente, garantiza la calidad del postgrado? ¿Evidencian los docentes la necesidad de perfeccionar sus procedimientos? ¿Se manifiestan en la evaluación la evolución de los cambios de las nuevas concepciones de aprendizaje? ¿Se introducen racionalmente los resultados de las investigaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del pre y postgrado?

Considerar estas dimensiones nos orienta hacia una situación favorable para el análisis de los resultados del postgrado, desde los antecedentes del pregrado, sobre la base de una concepción didáctica, donde se integran todos los

componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones de los sujetos implicados que en este se manifiestan.

Es necesario destacar el carácter integrador y orientador que le ofrecen a los docentes las categorías de la Didáctica, con énfasis en la dinámica objetivo-contenido-método, además de la consecuente introducción de la evaluación como un proceso prospectivo de mejoramiento constante de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes del pregrado y los cursistas del postgrado.

La presencia de estos sujetos constituye una vía de retroalimentación de la calidad de los procesos en los diferentes niveles y nos permite evaluar la pertinencia de las acciones que se desarrollaron y la factibilidad de los resultados, como parte de la evaluación institucional que se configura como un proceso previo a la acreditación de las carreras y las diferentes modalidades de la educación postgraduada.

Así, el seguimiento a la factibilidad de dichos resultados debe lograrse a partir del control de las dimensiones e indicadores y de su validación por las etapas de estos procesos formativos, en la que se deben seguir orientaciones portadoras de un determinado nivel de centralización, la que se complementa dialécticamente en cada contexto con la descentralización, explícita además, por la necesidad de remodelar y transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el pre y postgrado y que debe ser la expresión de una didáctica integradora y desarrolladora.

El enfoque eminentemente didáctico, que en el contexto del perfeccionamiento del postgrado adquiere la descentralización, precisa de nuevos retos formativos para los estudiantes del pregrado, como vía para garantizar la estandarización de la calidad de los procesos de aprendizaje, que nos permita insertarnos en las evaluaciones de las universidades en el pre y postgrado.

Desde una concepción integradora y desarrolladora en el pregrado y con énfasis en la orientación hacia la independencia y la creatividad en el postgrado, se hace necesario guiar al que aprende hacia la anticipación de lo que se quiere conocer, qué es lo que se puede hacer con lo que se conoce, cómo llegar a profundizar en su esencia, en qué contexto se desempeña y desea transformar con los resultados de sus investigaciones y cómo se autorregula bajo la égida de una concepción didáctica para el postgrado.

Fundamentos generales de una concepción didáctica integradora y desarrolladora para el postgrado con un enfoque prospectivo

Los fundamentos de una concepción didáctica del postgrado en las actuales condiciones del desarrollo social, merecen la sistematización de lo que se entiende por “prospectiva”, ya que es necesario considerar la influencia de disímiles contextos, de los cuales emergen escuelas y tendencias que marcaron pautas importantes para el estudio y sistematización de un enfoque prospectivo de la educación de postgrado en el área geográfica iberoamericana.

En este sentido, se distinguen distintas alternativas de gestión, como la Planeación Estratégica, la llamada Calidad Total y la Prospectiva. Estas

alternativas, en dependencia de los intereses de los gobiernos y como expresión de la relación centralización-descentralización, son el resultado de las conocidas tendencias que a nivel mundial median en todos los procesos sociales: la globalización, la regionalización, la polarización, la marginalización y la fragmentación.

Estas tendencias irradian su influencia a todos los procesos sociales, donde cobra auge en los centros de Educación Superior, la formación por competencias, como expresión del deshumanizante mercado del trabajo que no da oportunidades de acceso a los graduados procedentes de algunos sectores sociales con bajos niveles de solvencia para el pago de altas rentas en los servicios, en los que se incluyen los de primera necesidad, como es el caso de las viviendas.

Así, las instituciones educativas de nivel superior deben garantizar un proceso formativo cada vez más axiológico para cumplir su misión de preparar hombres capaces de desarrollar la sociedad y adaptarse a las exigencias cada vez mayores del mercado laboral y la ampliación de la oferta educativa.

Son diversas las fuentes de información y disímiles las investigaciones y contextos en los que se utiliza el término prospectiva, sin embargo, su connotación de concepto la adquiere a partir de la obra del filósofo francés Gastón Berger, quien la asume como una actitud del espíritu para vislumbrar el futuro. En su evolución se destaca también Bertrand Jouvenel, pues amplía la noción de futuro para asociarlo al concepto de prospectiva; más adelante se puede profundizar en las concepciones de Michel Godet, el que en sus investigaciones fundamenta la concepción prospectiva a partir de dos dimensiones fundamentales, como detectar los cambios que se avecinan y diseñar el futuro que anhelamos.

Estos autores, en sus trabajos hacen énfasis en el hombre como sujeto transformador de la sociedad, en la construcción de su propio futuro, a partir de las necesidades e intereses que las nuevas situaciones a las que se enfrenta generan y propician la consideración de nuevas acciones para reorientar sus modos de actuación en todos los ámbitos de la vida social.

A partir de la sistematización teórica realizada, la experiencia del autor en la dirección de diferentes procesos de postgrado, en este estudio se asume la Prospectiva como la acción de anunciar o visualizar de forma anticipada el futuro de un proceso social desde una construcción colectiva, la que facilita el ordenamiento de los procesos de forma más eficaz, la toma de decisiones y la apertura para la acción, lo que permite hacer del futuro la herramienta del presente.

Sin embargo, además de lo referenciado, es necesario considerar las relaciones entre centralización-descentralización, como expresión de la contextualización cada vez más cualificada de los procesos formadores de la Educación Superior, con el propósito de lograr una mayor aproximación al ideal del nuevo profesional, que es donde se concreta la acción de visualizar anticipadamente dicho proceso.

El asumir el concepto de Prospectiva en la Educación, no debe convertirse en una mera consigna, ni identificar explícitamente con el término, nuestros planes y estrategias de trabajo en el postgrado, se debe concebir a partir de la necesidad del cambio, del enfoque preventivo desde la anticipación; que en materia de

diagnóstico, nos orienta hacia un pronóstico en las diferentes modalidades de estos estudios, donde los niveles de exigencias (requisitos de ingreso) para la admisión, nos anticipan los logros que se deben alcanzar en los cursos que se planifiquen.

Por la implicación de los actores sociales del postgrado, la diversidad de escenarios donde se desarrolla este proceso y la creciente demanda de la sociedad a los centros de Educación Superior para la formación de especialistas altamente calificados, la Prospectiva en la Educación, con énfasis en el postgrado, debe concebirse como un proceso social, que se orienta hacia la capacitación de los hombres, los prepara para una intervención social equilibrada, consciente y eficiente.

Además, se caracterice por la transformación social del entorno y la reciprocidad que este proceso ejerce sobre el sujeto, como vía de complemento para el logro de una formación más acabada, por lo que se convierten en ciudadanos más responsables y comprometidos con el desarrollo de la humanidad.

Según Quiñones (2009), los componentes de la concepción didáctica del postgrado que se pretenden fundamentar, se interrelacionan dialécticamente en la actividad, como base del proceso de enseñanza-aprendizaje, es por ello que estas condiciones se deben desarrollar con carácter prospectivo.

La primacía en los antecedentes del estudio del término **actividad** corresponde a la ciencia filosófica, por la necesidad de justificar en el plano ontológico y de los objetos, la correlación y nexos que se manifiestan en el proceso de pensamiento, dado su propio carácter heterogéneo y multilateral, donde mediatizan sus funciones todos los procesos psíquicos cognoscitivos, sin dejar de considerar los nuevos escenarios de la formación postgraduada en las Universidades Pedagógicas y la necesidad de su evaluación prospectiva y mejora sistemática como premisa para su acreditación, lo que nos permite la anticipación de los resultados y la valoración de su correspondencia con el ideal social como aspiraciones de logros en esta modalidad de estudios.

Entre los años veinte y la segunda mitad de los cuarenta se destacan los trabajos de S. L. Rubinstein (1967), dirigidos a investigar y fundamentar una amplia gama de problemas filosóficos inherentes a la Psicología, relacionados básicamente con los procesos cognoscitivos como parte de la esfera ejecutora instrumental de los sujetos en la actividad de enseñanza-aprendizaje, lo que no puede desestimarse para profundizar en las particularidades de la evolución de los procesos cognoscitivos de los sujetos en los nuevos escenarios del postgrado.

Uno de los postulados más importantes de la Psicología Científica que fundamenta la comprensión de la naturaleza de lo psíquico, es la unidad de la conciencia y la actividad; este principio sostiene que el hombre y su psiquis, no solo se manifiestan, sino que se forman en la actividad, inicialmente en la actividad práctica.

Con una clara y renovadora concepción filosófica en sus trabajos, Rubinstein (1967) declara que la actividad se configura como unidad de finalidades del sujeto y de aquellos motivos de los que parte la actividad. En este criterio se fundamenta el marcado carácter metodológico que adquiere el término **actividad** en la

orientación y desarrollo de la personalidad, o sea, si se tienen en cuenta las finalidades, intenciones, propósitos, direcciones que anticipadamente marcan el alcance de la actividad humana hacia la transformación de las condiciones y su autotransformación como ser social, en virtud de los tipos de actividad donde habitualmente se desempeña.

Es por ello que:

La mediación que la personalidad hace de las influencias externas posibilita al hombre una relativa autonomía con respecto a ellas. Esto le permite regular activamente su influencia sobre las condiciones externas y determinar su vida en función de su propia personalidad, así como participar activamente en la determinación de sí mismo, su lugar, función y desarrollo en el sistema de relaciones sociales. (Peña y Gómez, 2009, p. 3)

La anticipación o previsión en la actividad no es absolutamente exacta. En el carácter orientador de las acciones se expresa la forma específica para regular la actividad, de anticipar y planificar los resultados en formas de objetivos. Esto nos revela un significativo valor metodológico para el estudio y profundización de la enseñanza-aprendizaje como actividad en las nuevas condiciones del postgrado.

Derivado de lo anterior, queda claro que el término **actividad**, independientemente de su marcado nivel teórico-metodológico, está indisolublemente vinculado a la relación teoría-práctica; de ella se nutre y a modo de retroalimentación la perfecciona. Es en este interaccionar donde se materializa la acción transformadora del hombre en la sociedad en general, así también, de los docentes y estudiantes como actores sociales, en particular.

Por esta razón, se persiguen nuevos propósitos de transformación de la actividad cognoscitiva, surgen nuevos problemas, necesidades y tareas a resolver que constantemente cuestionan los conocimientos precedentes: es esta orientación la que agudiza la contradicción entre los saberes previos, ya construidos y los nuevos por adquirir; lo que se configura como una premisa de carácter prospectivo para la educación de postgrado, sin dejar de considerar los antecedentes del pregrado.

Las valoraciones precedentes orientan al autor hacia un análisis más contextualizado de la actividad cognoscitiva en los nuevos escenarios del postgrado, donde los actores deben asumir roles cualitativamente nuevos, potenciadores de su desarrollo, desde una mirada anticipatoria y crítica de los niveles de logro hacia los que pueden evolucionar.

Como una de las concepciones filosóficas de la actividad, los referentes antes analizados tienen sobrada importancia, no solo para la Psicología, sino para los nuevos enfoques de la didáctica del postgrado, por la necesidad de considerar las relaciones de los actores sociales como fuentes del desarrollo y desde un enfoque prospectivo y anticipatorio, saber diferenciar el proceso de evaluación en estas condiciones.

La concepción didáctica en este estudio se asume como las diferentes exigencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, basadas en una serie de requerimientos psicopedagógicos que debe tener presente el profesor en la concepción de una enseñanza desarrolladora, para lo cual fortalece las

potencialidades educativas del contenido y del quehacer pedagógico diario, la que requiere conocer de manera integral al estudiante, sus logros y posibilidades, para saber cómo proceder.

También es fundamental reconocer los requerimientos de carácter sociológico, que emanan de las relaciones entre los sujetos que toman parte en este proceso. El proceso de diálogo, intercambio y colaboración que se logra entre los sujetos implicados, no puede ser lineal ni planificado; debe caracterizarse por la espontaneidad y la independencia.

Todo ello es el reflejo del carácter socializador y estimulador del conocimiento que debe prevalecer en la ejecución de la concepción didáctica del postgrado. Por ello, las relaciones que se establecen entre los sujetos, y su concepción didáctica, no solo tiene una naturaleza cognoscitiva, sino que es potenciadora de una serie de cualidades dirigidas al desarrollo y formación de la personalidad.

Además: “El logro de niveles superiores de desarrollo de la autovaloración es también un objetivo de la educación desarrolladora por la influencia que su resultado ejerce en el sentido de la vida y la felicidad, así como en la preparación del individuo para enfrentar los retos futuros en una sociedad cambiante” (Peña, 2009, p. 7).

Estas se derivan de las exigencias y orientaciones que deben cumplir los profesores y directivos, relacionadas con la justeza y objetividad necesarias para la ejecución del trabajo de operacionalización de las variables (en caso que se determinen) y dimensiones en indicadores que sean cada vez más generalizables, concretos y asequibles, no solo para los que están inmersos en esta actividad, sino para cualquier estudiante del pregrado y/o sus familiares, que se interesen por conocer cuáles son las modalidades de superación en el postgrado y las perspectivas de desarrollo de cada uno de ellos.

Según los criterios de algunos profesores y especialistas de la Educación Superior, que no dejan de estar lastrados por la fuerza de la tradición, el postgrado se ha considerado históricamente como la etapa del desarrollo del especialista, en la que tiene que hacerlo todo aisladamente, de forma individual, sin consultar, compartir o llegar a consenso con el otro; porque es un indicador del perfeccionamiento alcanzado en el desempeño de su profesión.

Sin embargo, las mejores prácticas de la Didáctica General y las particulares, han demostrado que el intercambio, la socialización de los resultados alcanzados en la gestión individual del conocimiento y las miradas didácticas hacia los errores, garantizan el ejercicio de un profesional más asertivo, creativo e independiente, que es uno de los propósitos de la Didáctica que se construye.

Por lo antes expuesto, la dinámica de las relaciones en los nuevos escenarios del postgrado debe realizarse a partir de la socialización de los resultados de las investigaciones precedentes, donde se vean reflejados los propios actores, sobre la base del diálogo, las preguntas, los significados. Como acción de evaluación en el postgrado, se debe distinguir la evaluación por preguntas como vía eficiente y motivadora.

El hecho de considerar las relaciones, el intercambio y la comunicación como determinantes en la cualificación de los especialistas a través de la formación postgraduada, nos permite distinguir, lo que nos aporta la teoría del sentido subjetivo del sujeto que aprende, como potenciadora de un nuevo estadio de desarrollo cualitativamente superior que deben alcanzar los sujetos implicados en este proceso, sobre la base de la necesaria socialización de los resultados alcanzados en las diferentes etapas por las que evoluciona el postgrado.

En este sentido, González refiere:

El sentido subjetivo de una nueva experiencia no aparece de forma directa como expresión del carácter interactivo de la experiencia y el sujeto, sino que es resultado de una compleja mediatización de la organización personalológica, en la que interviene el propio sujeto en su acción constructiva, aún cuando el sentido de esta acción no va a depender de su intención. (González, 1982, p. 93)

Así, la implicación consciente de los sujetos en la actividad de postgrado, además de su carácter de especialización, les permite ser más independientes en la toma de decisiones, lograr una identificación consciente con la ejecución de las tareas asignadas, aprender a distinguir la significación que para ellos tiene el nuevo aprendizaje y además, se orientan más acertadamente hacia la socialización.

Es en este estadio de desarrollo del profesional, donde la referida “organización personalológica” deviene en configuración psicológica de la personalidad, donde se manifiesta el carácter dinámico, complejo, individual y contradictorio que le es inherente, es por ello que la sustentación teórica que le confiere el concepto de “configuración” a la actividad de postgrado, le permite a profesores, investigadores y otros especialistas, la importancia de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, la que sobre la base de la significación que para los implicados tenga el aprendizaje, “se convierten en sentidos subjetivos estables del sujeto” (González, 1982: p. 93).

En una primera aproximación, se definen los componentes de una concepción didáctica desarrolladora del postgrado. Se asumen los criterios de Castellanos (2002).

Componentes de la concepción didáctica del postgrado que se propone

- Los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Indicadores de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, como componentes dinamizadores de carácter prospectivo.
- Los profesores
- Los estudiantes
- Los directivos

Así, en el marco de una concepción didáctica del postgrado, los objetivos deben estar dirigidos al desarrollo de la significatividad en el aprendizaje de los

estudiantes. Para el logro de los propósitos, desde un enfoque prospectivo, se debe orientar a los sujetos que aprenden hacia la dialéctica que implica el tránsito desde una valoración referencial hacia el logro de una valoración personal, sobre la base de la autoevaluación.

Estos resultados deben registrarse sistemáticamente a través de escalas valorativas, donde los profesores comprendan que la heterogeneidad del grupo potencia la riqueza del debate sobre la base de la introducción de los resultados de las investigaciones realizadas y es una vía para esclarecer anticipadamente los resultados desde el diseño de las primeras tareas docentes en estos estudios.

La significatividad del aprendizaje, que desde una visión de precedente, se anticipa de forma prospectiva desde el objetivo; alcanza su mayor grado de concreción en el contenido. Para los profesores del postgrado es importante valorar los resultados de sus estudiantes en materia de las investigaciones realizadas; por lo que se debe partir de la lógica de las tareas, su correspondencia con la concepción del diseño curricular y los resultados que como colofón se logran con la investigación realizada.

Desde el diseño teórico, se debe lograr una coherencia anticipada de la investigación, lo que se concreta en el informe de tesis o trabajo final, el que debe tener plena correspondencia con la mención donde se recibieron los módulos, como parte del escenario que con la introducción de resultados se pretende transformar.

Con respecto al contenido, es de destacar, la necesidad de la introducción permanente de los resultados, como una vía para garantizar una generalización oportuna de los logros alcanzados, partir de la socialización con los otros, lo que a la postre se configura como criterio básico de validación de dichos resultados, con los que se garantiza la adopción de nuevas alternativas en este proceso.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje en la concepción didáctica del postgrado tienen sus especificidades, y aunque emergen en la dinámica de este proceso, se configuran desde el propio desarrollo alcanzado por los estudiantes y por la heterogeneidad en la composición de los grupos, los profesores se ven emplazados a la utilización de la diversidad de métodos y estrategias para la socialización del contenido y las vías de introducción de los resultados, como se valoró anteriormente.

Esta categoría es potadora de una riqueza metodológica sin límites, lo que se asocia con la implicación consciente de los estudiantes en la búsqueda de soluciones ante los más variados problemas de investigación, que tienen su génesis en los problemas de la práctica escolar y en el contexto de los más diversos procesos formativos de las microuniversidades.

Las mismas se pueden definir como:

... escuela perteneciente a uno de los niveles del Sistema Nacional de Educación, escogida intencionalmente, en la que coexisten y se complementan el proceso formativo del profesional de la educación en sus dimensiones específicas y el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos del nivel en cuestión, entre los que deben establecerse relaciones armónicas y coherentes que permitan alcanzar los objetivos de la institución. (Cortina y Díaz, 2010, p. 6)

La heterogeneidad en la composición de los grupos de postgrado es una de las potencialidades que profesores y directivos no deben desestimar, ya que se les ofrecen posibilidades para la adopción de alternativas, no solo para el tratamiento del contenido, sino para determinar las formas de organización en este nivel; así, en dependencia de las condiciones y el desarrollo alcanzado por parte de los grupos y estudiantes, algunos de ellos pueden acogerse a la presencialidad por encuentros, semipresencialidad, cursos a distancia, o a las adecuaciones curriculares a partir de pruebas de suficiencias para acelerar el proceso de defensas de las tesis y/o trabajos finales, con su oportuna introducción y validación permanente.

La evaluación en el postgrado está llena de matices y aunque es importante considerar la sistematicidad en el tratamiento del contenido en los encuentros presenciales, los profesores, con el visto bueno del Comité Académico, pueden llegar a un consenso de las formas más adecuadas y racionales de evaluar a los estudiantes.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del postgrado hay que saber determinar:

- ¿Qué se evalúa?
- ¿Cómo se evalúa?
- ¿Con qué se evalúa?
- ¿Cuándo se evalúa?
- ¿En qué condiciones se evalúa?
- ¿Existe consenso previo cuando se evalúa?

En las condiciones en las que se desarrolla el postgrado, la evaluación no debe concebirse únicamente para constatar la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que debe ser potenciadora de lo que se aprende, del desarrollo de habilidades investigativas, de trabajo con las fuentes de información, de la socialización de los resultados alcanzados y de la toma de decisiones de cuál es la mejor de las alternativas que se debe aplicar, además de llegar al consenso de quién ha hecho la aportación más acertada.

Por lo antes expuesto, la evaluación en el postgrado, debe considerarse desarrolladora y estrechamente vinculada a los principios del diagnóstico psicopedagógico,); entre los que se encuentran según D. Castellanos (2002), los siguientes:

- Carácter orientador y programático
- Relación dialéctica entre realidad y potencialidad
- Integralidad
- Carácter diferenciado o individualizado
- Creación de oportunidades

Las reflexiones expuestas en este trabajo, no constituyen en modo alguno, orientaciones acabadas sobre la didáctica del postgrado, ya que este es un proceso que constantemente se enriquece y evoluciona hacia estadios superiores,

a partir de la implementación de sus mejores prácticas y de los resultados que se logran en los procesos de autoevaluación, evaluación de impacto y acreditación, que nos demuestran la factibilidad de las estrategias adoptadas.

CONSIDERACIONES FINALES

- A nivel internacional se distingue la preocupación de los gobiernos por asegurar la optimización de los recursos humanos altamente calificados, que por lo general, se sustentan en economías cada vez más abiertas y competitivas, donde se aprecia la nociva tendencia apologética de competir en el deshumanizante mercado del trabajo.
- La calidad y perpetuación de una concepción didáctica del postgrado en las condiciones actuales de su desarrollo, está condicionada por los procesos de autoevaluación, evaluación institucional y acreditación que garantizan el crecimiento y la diversificación de la oferta de servicios de alta calificación a los usuarios de la sociedad que así lo soliciten.
- A pesar de los logros obtenidos a partir de los procesos de autoevaluación y acreditación y la seriedad con que se realizan, existe cierta oposición a la implementación de los cambios que se requieren debido a la complejidad organizacional de algunas universidades, además de la resistencia de algunos actores involucrados y a otros factores de carácter interno y externo que lo dificultan.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje en el postgrado, debe considerarse un espacio de reflexión y de creación de nuevas formas de pensar y de relacionarse con los otros; se configura como un nivel superior de alta calificación que garantiza la excelencia del desempeño de los especialistas que se preparan, la elevación de la cultura, la internalización de modos de actuación estables que se distinguen por un estilo peculiar de liderazgo en la asunción de determinadas responsabilidades académicas y sociales.

REFERENCIAS

- Castellanos, D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela. Una Concepción desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cortina, V. y Díaz, R. (2010). La universalización de la Universidad Pedagógica. *Opuntia Brava*, 2(4). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- González, F. (1982). *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, L. E. (2005). El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina (segunda parte). Sección. Panorama latinoamericano. *Internacional Magisterio*, pp. (14-17).
- Peña, S. y Gómez, J. (2009). La autovaloración y la autoestima como bases de la autorregulación de la personalidad de los adolescentes. *Opuntia Brava*, 1(1). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>

- Peña, Y. (2009). Las ideas de Vigotsky como fundamento en el estudio del desarrollo de la autovaloración. *Opuntia Brava*, 1(2). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- Pérez, J. A. y Borges, Y. (2010). El postgrado en las microuniversidades: una vía para la consolidación de la universalización. *Opuntia Brava*, 2(3). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- Quiñones, D. (2009). *Notas del curso de Didáctica del Postgrado*. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey", Las Tunas. Cuba.
- Rubinstein, S. L. (1967). *Principios de psicología general*. La Habana. Editorial Revolucionaria.