

ELEMENTOS TEÓRICOS SOBRE CALIDAD EN POSTGRADO

Gustavo Adolfo Muñoz Cuenca

Centro de Investigación en Educación de calidad CEINEDUCA, Venezuela

1. INTRODUCCIÓN

El problema de la calidad de la educación en general y la de los postgrados en particular, constituye la motivación inicial del presente artículo, entendiéndose lo complejo y difícil que resulta una "definición" de la calidad, tal como lo han planteado Edwards (1991), Castellano (1992), Morín (1999-2001), Pérez Esclarín (2003), Senge (2002), Ganem (2004) y otros estudiosos de la materia.

La idea con la cual se abordó la investigación realizada, partió de asumir que la palabra "calidad" era en sí misma un concepto al que pudiera encontrarse tantos significados como personas se consultaran. Esta situación se ha venido corroborando en la indagación hecha, la que permitió evidenciar la variedad de significados que a la calidad le dan los autores consultados y las personas que han participado en el estudio inicial y en el proceso de validación posterior.

Se ha podido determinar que todos ellos tienen una idea de calidad, lo que ha permitido establecer el conjunto de propiedades que se le atribuyen a dicha término, constituyendo el paradigma interno de cada quien. Esto se ha evidenciado a nivel de aproximaciones sucesivas, siendo la calidad una resultante de la combinación de factores como la eficiencia, la eficacia y la productividad, entre otros.

Por lo anterior, se asume que la conceptualización de la calidad, sobre todo el de la educación, debe implicar directamente a las personas, su filosofía, sus valores, ya que las ideas de buena o mala calidad dependen de la concepción de la educación que se tenga. A cada punto de vista, corresponde una opción valorativa y una posición frente a la educación y su calidad, por ello es importante, a la hora de querer teorizar sobre la calidad en postgrado, establecer una concepción sobre la educación en dicho escenario.

Por lo que se hizo necesario, primero que nada, caracterizar el escenario a fin de poder determinar el concepto de educación que le sea propio. Son muchas las definiciones y aun más las posiciones que tienen las personas frente a lo que es un postgrado, todo concepto está cargado de la subjetividad lógica que le da el proponente, por ello, más que enunciar esos conceptos, interesa destacar un lugar común a todos ellos que sirva para los propósitos establecidos.

En efecto, sea cual sea la definición que se adopte de "postgrado", lo que es común, es asumir que son estudios que tienen lugar después de haber obtenido un grado o título académico, es decir, que se realizan con una formación profesional previa. Se puede derivar de esto que las personas que los realizan deben tener una madurez cronológica personal y profesional, que les confiere características muy especiales a su condición de alumnos, cursantes o participantes en una educación de postgrado.

Visto así, es necesario precisar si un "estudiante" de postgrado debe ser conducido, guiado u orientado, o por el contrario lo que se debe buscar con su formación, es hacer salir, extraer, explotar sus potencialidades, capacidades y entendimiento, a fin de lograr su educación en postgrado. La investigación

desarrollada permitió confirmar, que se hace indispensable adoptar una postura que admita y asuma ambas intenciones, con lo cual se puede proponer que la educación en postgrado acepta la dirección y la intervención, pero sólo para buscar y lograr el desarrollo y perfeccionamiento de sus participantes.

Al entender a la educación como una realidad histórica producida por los hombres y vinculada a su contexto socio-cultural, y como un proceso social e intersubjetivo de transmisión y asimilación de reglas, valores, pautas ideológicas y saberes compartidos, la educación de postgrado puede representar la máxima concreción de este concepto, por las características y condiciones ya establecidas para sus actores.

Por todo ello, se cree que la educación en postgrado pudiera ser un proceso social de crecimiento y cambio continuo, que propenda al perfeccionamiento intencional constructivo e integrador, que conduzca a los estudiantes postgraduados a conseguir sus propios logros fundamentados en sus capacidades y potencialidades, relacionando su aprendizaje con las responsabilidades personales y sociales que le son propias, mediante su preparación para aportar soluciones concretas en su entorno profesional y laboral.

Se da por hecho que, a la educación de postgrado le corresponde atender el segmento del sistema educativo venezolano que concentra en mayor proporción que ningún otro, los recursos humanos de alto nivel que el país ha logrado formar, agrupando además, a un conjunto de individuos que quieran o no, están obligados a dar respuestas concretas a la crisis que actualmente confronta nuestra educación. Es por eso, que valorar la educación a este nivel no es sólo un ejercicio académico, por el contrario, es el resultado de un trabajo de investigación hecho bajo el pleno conocimiento de las posibilidades y potencialidades de este sistema educativo.

Es importante destacar, que se ha corroborado el hecho de que todavía y en casi todos los postgrados del país, las definiciones de la calidad en el área de postgrado, han correspondido sólo a las personas diestras en el ejercicio o manejo teórico de los conceptos a quienes hemos identificado como los Expertos de Uso, desestimándose la opinión de las personas avezadas en la materia, quienes tienen un dominio teórico-práctico de ella, los Expertos Usuarios. Se quiere destacar la opinión de los estudiantes de postgrado, ya que se le considera interesante, importante y necesaria de ser tomada en cuenta, a quienes sólo se les consulta por medio de encuestas y básicamente en lo atinente a la forma y no al fondo mismo de los estudios que están realizando.

Luego de exponer sucintamente el "Proceder Metódico" que consolidó el trabajo realizado, se presenta un resumen de lo más significativo en la consulta realizada a los expertos de uso, quienes han suministrado el soporte teórico de dicha investigación. Posteriormente se resumen las opiniones más significativas que se obtuvieron de los expertos usuarios con la finalidad de realizar el proceso de Triangulación que caracteriza el proceder metodológico que se quiere destacar.

2. EL PROCEDER METÓDICO

Como ya se ha mencionado, el presente artículo tiene su génesis en el trabajo doctoral realizado por su autor, en esa oportunidad el proceder metódico se organizó en tres etapas que obedecían a los objetivos básicos del estudio realizado. La primera tuvo como propósito conocer el discurso de los expertos de uso, en función de las interrogantes que originalmente se habían formulado, conformando así el piso teórico correspondiente. La segunda etapa permitió conocer la opinión y punto de vista de los expertos usuarios en relación al objeto de estudio propuesto, buscando encontrar respuestas a las interrogantes

planteadas y al discurso teórico formulado. La tercera etapa consistió en el análisis integral de toda la recopilación hecha, en función de las interrogantes formuladas y sus respuestas, lo que le dio cuerpo y sustento al trabajo presentado. Para lograr lo anterior, se hizo un proceso de triangulación que tuvo como basamento lo propuesto por Rivas (1992) cuyos aportes resultaron vitales para el desarrollo de esta parte del trabajo.

La técnica utilizada en la primera etapa, fue el análisis documental, definido como el estudio minucioso de las expresiones del lenguaje escrito, analizando los documentos para adquirir conocimiento sobre las personas que los redactan y mantienen al día, permitiendo comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen. En síntesis, fue la técnica que permitió la formación de conceptos y términos para producir conocimiento y dar forma a la fundamentación teórica de dicha investigación.

En la segunda etapa, se utilizó como metodología a la investigación etnográfica, por admitir la experiencia subjetiva tanto del investigador como la de los participantes, ofreciendo así una oportunidad de comprensión del escenario analizado, realizándose la descripción, interpretación y explicación de dicho escenario. Se escogió esta metodología ya que se necesitaba de alternativas que de una manera holística y a la luz de una acción interpretativa y reconstructiva de la realidad, formularan descripciones de fenómenos globales en sus contextos para establecer interpretaciones y asociación de causas y consecuencias que afectan las esencias y el comportamiento presente.

Los instrumentos y técnicas utilizados en esta etapa, fueron fundamentalmente la observación participante, las entrevistas en profundidad y la encuesta. Esto fue así, porque se asume que el etnógrafo debe conocer los idiomas y variantes lingüísticos de los participantes en el estudio, debiendo trabajar en escenarios reales en donde los comportamientos se producen en forma natural, por lo cual debe ir a los participantes y no debe recurrir a contextos de laboratorio.

La proposición de observación participante que se utilizó, se fundamentó en la "Investigación Participante" propuesta por Demo (1985), dándole preferencia en el estudio a la relación práctica con la realidad social, buscando en este aspecto un camino hacia el descubrimiento y manejo de la realidad. Caracterizándose por un compromiso formal con el objeto de la investigación, haciendo desaparecer la condición de objeto. Pasando éste a ser un instrumento importante en la realización de la propuesta, razón fundamental de la investigación hecha.

En este sentido, Demo determina que la investigación participante busca la identificación total entre sujeto y objeto, de modo de eliminar la calidad de objeto. La población estudiada es motivada así a participar en la investigación como agente activo, creando conocimiento e interviniendo en la propia realidad. Donde el investigador que viene de afuera debe identificarse ideológicamente con la comunidad, y asumir su propuesta política.

En la tercera etapa, se realizó una triangulación buscando intentar resolver las cuestiones (acercamientos y diferencias) entre paradigmas, posiciones, opiniones y puntos de vista que pudieran parecer contrapuestos o contradictorios, y aquellos en los cuales hay total coincidencia. Se asume así el reto planteado por Rivas (1992), quien señala que es en el diseño de investigación donde se puede dar un cruce más abundante, siendo las únicas barreras: La creatividad del investigador y los objetivos de la

investigación. Así el cruce de datos de origen diferente acerca de una misma realidad observada, suele ser fértil y provechosa, pues conduce a aumentar considerablemente la confiabilidad y validez de los resultados.

A la triangulación que se destaca en este artículo: **Experto de Uso, Experto Usuario, Investigador**, el autor no le ha encontrado hasta ahora antecedentes, se construyó teniendo como base la revisión de lo hecho y reportado por Rivas. Su asesoramiento oportuno y permanente, permitió validar formalmente la intención propuesta, encontrando en el trabajo realizado en los últimos cinco años, una fuente de validación en acción, ya que se obtuvieron resultados inmediatos de gran utilidad para el logro de los objetivos propuestos. El análisis y la interpretación de la información recabada fue más laboriosa y delicada, pero la riqueza de ésta, y los resultados obtenidos hizo que valiera la pena todo el trabajo realizado.

Se ha concretado así un "proceder metódico", que valorando la subjetividad del investigador y aceptándola como totalmente honesta, tal como requiere la comunidad científica, permite, para escenarios concretos y con actores debidamente caracterizados, generar los elementos teóricos necesarios, a fin de que, consolidando los procesos de intersubjetividad correspondientes, se puedan concretar aproximaciones teóricas a los objetos de estudio que se propongan.

3. EL DISCURSO DE LOS EXPERTOS DE USO

La consulta a los expertos de uso fue la tarea emprendida inicialmente, dicha consulta se expresa en términos que posibilitan la fundamentación del trabajo propuesto. No se atiende aquí sólo a la opinión de dichos expertos, más que ello, se pretende integrar un discurso sólido y coherente, constituyendo así un referencial teórico de soporte para la investigación desarrollada. Se presentan a continuación, los temas y los aportes más significativos encontrados, y que sirvieron para los propósitos de esta investigación.

El concepto calidad

Por su pertinencia y aún vigencia se inicia con Deming (1989), quien señala a la calidad como la producción eficiente que el mercado está demandando, siendo la base de esto la "productividad" y la "competitividad"; lo que se puede resumir en la búsqueda del mejoramiento continuo. Por otra parte, para Juran (1995), la calidad se corresponde con la idoneidad o aptitud para el uso, es decir, la adecuación al uso, agregando además que calidad es satisfacción del cliente; siendo el cliente todo aquel a quien un producto o proceso impacta, por lo que podemos asumir que la calidad es un proceso de mejoramiento continuo.

En este punto, es importante mencionar lo expuesto por Hay (1990) en cuanto a su posición frente a la filosofía de eliminación de desperdicio, cuyos componentes básicos son: Imponer el equilibrio, sincronización y el flujo de procesos; los que tienen como requisito previo la participación de todos los empleados.

De lo anterior, se puede entender que para los expertos de uso consultados, la calidad más que un concepto único, es fundamentalmente una idea o principio que tienen las personas y asumen las instituciones expresando tanto ideologías propias como posiciones de relatividad, en función del escenario y los actores involucrados.

Con esta idea o principio se puede buscar: productividad, competitividad, compromiso, eficiencia, eficacia, o cualquier atributo con el cual se quiera adjetivar a la calidad. Se requiere, eso sí, que su proponente asuma un verdadero "liderazgo por compromiso", procurando en todo momento la idoneidad o actitud para el uso de la acción conceptual propuesta.

La persona o personas que definen calidad, requieren asumirla como una vía para el mejoramiento continuo, que tenga muy presente la percepción y expectativa de los clientes. Esta posición institucionalmente no puede entenderse como conformidad, por el contrario se establece como una forma de superación constante, que imponga el equilibrio, logre la sincronización y determine el flujo de procesos, proponiéndose como la búsqueda de la eliminación de los desperdicios por medio de la participación de todos los actores involucrados.

De acuerdo a esto, la calidad es un concepto complejo en el cual todo es necesario, siendo fundamental una visión global, y esto implica comprender el enfoque sistémico que incorpora al hombre no como objeto sino como un participante que opera sobre el sistema y que evoluciona con él.

Se impone así, al desarrollo de una cultura de la calidad, la cual según Juran (1995) no es otra cosa que el patrón de hábitos, creencias y comportamientos humanos concernientes a la calidad. Münch (1998) por su parte considera que, la cultura de la calidad se sustenta en el ejercicio de una serie de valores que se orientan a un objetivo primordial, conformado por la satisfacción de las necesidades reales del cliente. En este contexto, la calidad no radica en las organizaciones sino en los individuos, por ello se requiere de individuos que posean y compartan una serie de valores como lealtad, amor por el trabajo, disciplina, iniciativa, entre otros.

En este orden de ideas, Cano (1998) señala que existe unanimidad en considerar el concepto de calidad como algo relativo, subjetivo, impregnado de valores, lo que equivaldría a decir que calidad es un concepto relativo que puede ser definido desde una perspectiva multidimensional. Por lo que asegura que calidad es el proceso consensuado por todos los miembros implicados en una organización.

Para ello, tal como lo plantea Senge (1996) la calidad se puede interpretar como una "búsqueda aprendida", y es aquí donde adquiere sentido su proposición sobre "Organizaciones Inteligentes" y todo el enfoque sistémico que en este sentido, desarrolla dicho autor.

Lo anterior se puede complementar con la visión de Crosby (1998) sobre lo que él denomina "Completeness" (plenitud), en donde señala que la calidad es la estructura ósea de toda organización, dando sustantiva información sobre lo que se debe hacer y lo que necesitan las próximas generaciones de gerentes. Su visión, aunque muy referida al campo empresarial, presenta en el desarrollo de su texto, ejemplos interesantes del proceso educativo que se ha de vivir para el logro de la calidad el siglo XXI.

La UNESCO (1998) con respecto al concepto de calidad señala que no es fácil definir, ya que es una noción pluridimensional que es relativa, y deja la puerta abierta a interpretaciones diversas en cuanto al nivel de exigencias requerido, como consecuencia de la diversidad de funciones, objetivos y factores contextuales en la elección y operacionalización de criterios de rendimiento.

No se puede dejar de mencionar los trabajos y aportes significativos de López (1999), quien plantea a la evaluación como una vía necesaria para el logro de la calidad. Para este autor, los tres apoyos fundamentales de la calidad son, la evaluación la planificación y la innovación. Se complementa esto, con

las herramientas para la evaluación de la calidad que propone Municio (2000), quien al igual que mucho de los expertos de uso consultados, presenta vías (no la vía) que en algún momento y de acuerdo a cada realidad, se pueden validar, para entender los procesos de la calidad, y los mecanismos y procedimientos que se pudieran abordar para su logro.

En atención a lo expuesto por Cantú (2001) es importante destacar que este término es difícil de definir porque se ha mantenido en constante evolución, por lo que cada definición que se presente debe insertarse en el contexto de la época en que fue desarrollada, señalando que calidad abarca todas las cualidades con las que cuenta un producto o un servicio para ser de utilidad a quien se sirve de él.

Calidad de la educación

La calidad de la educación plantea un término complejo y alusivo por tratarse de un producto histórico, siendo que las ideas de buena o mala calidad dependen de la concepción de la educación que se tenga, ya que a cada punto de vista corresponden opciones valorativas y posiciones frente a la educación y su calidad.

Tal como lo planteó Edwards (1991) los significados que se le atribuyen a la calidad de la educación, dependen de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian y desde el lugar en donde se propone, lo que implica posicionamientos políticos, sociales y culturales frente a la educación. Visto así, el concepto de calidad de la educación puede ir desde una perspectiva exclusivamente técnica, entendiéndola como un buen funcionamiento de la escuela, hasta un enfoque de la realidad social y cultural donde se inserte el sistema educativo. Se puede interpretar entonces, que la calidad de la educación sólo tiene sentido en relación a los actores sociales, y sólo puede estudiarse y valorarse en función de ellos.

Lo anterior se complementa con lo postulado por Demo (1988), para quien calidad es participación. De él se ha aprendido que: Calidad de vida connota sobre todo la dimensión del ser, no la del tener; en la calidad no vale lo mayor sino lo mejor, no lo extremo sino lo intenso, no lo violento sino lo envolvente, no la presión sino la integración. Para este autor la calidad en la educación es de índole cultural más que tecnológica, artística más que productiva, lúcida más que eficiente, sabia más que científica.

Toma vigencia entonces lo expuesto por Allard (1987), quien en su época señaló que el concepto de calidad de la educación no es inmutable ni es el mismo en todos los sistemas, ya que estos factores se vinculan tanto en el cumplimiento sustantivo de los objetivos y fines esenciales del sistema, como con los requerimientos más concretos de la sociedad y comunidad. Este concepto arranca de la esencia misma de la calidad de algo, esto es, aquella propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que los otros de su especie.

Como punto de discusión en este momento, se pudiera pensar, que para que el sistema educativo tenga calidad, es necesario que los procesos de enseñanza y aprendizaje dejen de estar bajo el control exclusivo del docente y pase a ser el resultado de una acción cooperativa entre el docente, los alumnos, la familia y la sociedad en su conjunto.

En este orden de ideas, para Rivas Casado (1988), la educación es de calidad, cuando satisface las expectativas de la sociedad, cuando proporcione al individuo condiciones para superar las dificultades

propias de su participación como ente activo de su comunidad, y cuando estimula su deseo de auto superación.

Ahumada (1989) establece que, la calidad de la educación se constituye en un concepto de máxima relatividad, cuya claridad depende de la manera como se vislumbre el énfasis educativo del momento, ya que las demandas de orden interno y externo que afectan a las instituciones educativas, derivan de una revisión permanente de su calidad, induciendo a la búsqueda de parámetros e indicadores de calidad.

Siguiendo a Edwards (1991), la calidad de la educación es el valor que se le atribuye a un proceso o producto educativo. Para ello lo deseable al respecto, es la definición de calidad para cada caso específico, convirtiéndose dicha definición en norma o criterio de calidad.

Martínez (1995) señaló que la calidad de la educación consiste en entregar un servicio que cumple con especificaciones, y aclara que es un servicio y no un producto, ya que según él, la sociedad le encomienda al sistema educativo, la formación capacitación o actualización de las personas.

De allí que elevar la calidad de la educación, tal como lo plantea Kenneth (1996) se ha convertido en un reto, respecto del cual se deben plantear las teorías y las prácticas en el trabajo educativo. Haciéndose más notorio a partir de la década de los años ochenta a nivel internacional, no obstante esta década es calificada por pérdida en el caso de los países latinoamericanos, según la CEPAL.

González (2000) señala factores específicos que contribuyen a la calidad de la educación, tales como: la calidad se ha convertido en una exigencia de la sociedad actual, supone compromisos, implica a muchos agentes, permite conocer los resultados de las acciones formativas, obliga a la transparencia.

En este camino, los planteamientos de Michel (2000), sobre el aprender a aprender y los de Claxton (2001), referidos al aprendizaje continuo, permiten en la intencionalidad expresada, recorrer ese camino hacia la calidad, más concretamente, hacia el logro de una verdadera educación de calidad.

Una visión reflexiva y necesaria, que puede complementar lo expresado hasta ahora, la presenta Pérez Esclarín (2003), quien asume una visión recurrente sobre la educación, y la necesidad de globalizar la esperanza y la solidaridad por medio de la educación, esto la haría de calidad, en la medida en que asuma su papel transformador, en una sociedad de permanentes cambios, y en una Venezuela que requiere hoy más que nunca que su educación este en sintonía con los cambios, las transformaciones y la realidad.

Calidad en postgrado

Al principio de la década de los ochenta, cuando se inició propiamente la discusión en Venezuela sobre la calidad de los estudios de postgrado, Herrera (1981) al valorar el desarrollo de estos estudios en esta época, destacó que dichos estudios contrariamente a lo que debiera ser, se estaban haciendo reposar casi exclusivamente en la triangulación convencional del conocimiento acumulado, ignorando paládicamente los esfuerzos en la investigación.

Señalaba que estos estudios debían contemplarse a la luz de la responsabilidad que la universidad tiene frente al país, lo cual exige que la universidad sea enteramente responsable frente a sí misma. Pedía para ese momento, que se garantizara en el claustro universitario el mayor rigor académico, es decir, que la docencia participara de los avances del saber con base en una verdadera investigación.

En esa misma tónica, Guzmán, Quero, Fernández (1986), afirmaban que la evidente incoherencia y falta de organicidad de los postgrados, respondía a la política distorsionada de considerar al hecho educativo con un enfoque fragmentario y desvinculado de la realidad nacional. Para estas autoras, la docencia en los postgrados de especialidades educativas debía contribuir a obtener docentes capaces de enfrentar el reto de considerar el hecho educativo como un proceso de interacción, cuya primera instancia sería la de confrontar el resultado de sus propias investigaciones.

Para ello, el docente debe decidir si va a constituirse en un agente más de la dependencia, o por el contrario asume estos estudios como el factor de desarrollo que está requiriendo Venezuela.

Por su parte Hernández (1989) señalaba que, con la finalidad de controlar ciertas anomalías que se comenzaban a observar en el incipiente sistema de postgrado, en el año 1983 el Núcleo de Vice-rectores Académicos de las Universidades Venezolanas, propuso las "Normas para la Acreditación de Estudios para Graduados". Sostiene este autor, que la autonomía académica y la acreditación de los programas de postgrado son instrumentos de progreso y calidad.

Valorando las bondades y posibilidades de las normas de acreditación, Bracho (1993) dice que a pesar de ser normas mínimas, existe resistencia por parte de algunos profesores ante el hecho de ser evaluados negativamente, al existir circunstancias en gran parte debidas al limitado apoyo que las universidades como instituciones dan al postgrado.

Tanto Zerpa (1993) como Picón (1994) explicitan el proceso de acreditación referido, conceptualizándolo y estableciendo sus criterios característicos, y de ellos se puede entender que la acreditación es el proceso mediante el cual se reconoce que un programa satisface un conjunto de patrones de calidad previamente acordados.

Este proceso se caracteriza por tratarse de una acreditación voluntaria no compulsiva, ya que las normas hacen recaer en los consejos universitarios la máxima responsabilidad de la aprobación de un programa de postgrado, y la decisión de solicitar o no su acreditación. El proceso se apoyó en un conjunto de requisitos mínimos y es de carácter público.

De acuerdo con Picón (1994) corresponde a las universidades la utilización del recurso de la acreditación para contribuir a establecer los niveles de calidad científicos y académicos de los postgrados. Por ello la determinación de la calidad intrínseca de los diferentes componentes del postgrado, como su rendimiento y efectividad social, es competencia de la universidad que los ofrece.

Casanova (1996) plantea que si se quiere utilizar la educación de postgrado como un medio para generar modos de creatividad científica, tecnológica y cultural relevantes, es necesario profundizar aquellos elementos pedagógicos e instruccionales del currículo y de la práctica de la enseñanza, relacionándolas más directamente con la investigación. Indica para ello como condición necesaria la reorientación de las prácticas y del trabajo docente ya que, tal como se enseña actualmente poco diferenciado de la enseñanza de pregrado, no contribuye a mejorar la calidad de aquellos aprendizajes que pueda favorecer una incentivación de procesos de innovación y avances del conocimiento.

Este autor destaca que la interpretación y la tendencia, dejan al descubierto pocas diferencias, tanto en las instituciones como en el campo del conocimiento, en los cursos de maestría y doctorado. Para él la consolidación de la educación de postgrado tiene que acompañarse de mayores recursos, una redefinición

de su relevancia social, un fortalecimiento de la investigación y una mejor demarcación con la enseñanza de pregrado.

Morles (1991) señaló que no existía consenso en el ámbito internacional sobre los fines y objetivos, o definiciones de los estudios de postgrado, debatiéndose entre dos enfoques básicos y contradictorios: estos estudios vistos como una etapa de progresiva especialización profesional, o vistos como síntesis de una amplia y creadora experiencia profesional expresada en una obra intelectual de alto valor científico.

Es así como según este autor, los estudios de postgrado cumplen con una función explícita de formación de especialistas, docentes e investigadores; pero además sirven para mantener la estratificación social existente, entrena la dirigencia del aparato estatal, facilita la reconversión profesional y el adaptar nuevas técnicas de trabajo, remedia deficiencias de estudios anteriores, y facilita o acelera el ascenso social y el mejoramiento económico de una élite intelectual. Se entiende así la existencia de los dos enfoques señalados, los cuales se deben comprender históricamente como producto lógico de intereses antagónicos y de las variables de cada sociedad en concreto.

Para Morles y Parra (1993) la creación de programas de postgrado en el ámbito nacional institucional o departamental, no puede ser una simple tarea mecánica de adoptar modelos establecidos, sino que debe ser un proceso consciente, crítico y creador que permita aprovechar adecuadamente las experiencias ajenas. Para ellos, la creación de un postgrado no puede ser cuestión de adoptar determinado modelo, sólo porque un grupo de profesionales siguió estudios en el país poseedor del mismo y les pareció excelente.

Se entiende así la preocupación de este autor en validar a la educación de postgrado dentro de una perspectiva más amplia (Morles 1996) o los planteamientos hechos en cuanto a la creación de un Sistema Nacional de Educación Avanzada (Morles y Álvarez 1996). Estos planteamientos fueron base para el trabajo desarrollado por Marval y Acosta (2001) al establecer las concepciones y necesidades de los estudios de postgrado desde la perspectivas ya enunciadas.

De acuerdo a estos autores, con la copia de una institución social, se trae con ella no sólo ideologías sino también tecnologías que no son siempre convenientes. Por ello, es necesario tener una información amplia sobre educación de postgrado en el mundo, aun cuando ellos mismos señalan que todavía son muy deficientes los mecanismos de información sobre postgrado, incluso en países tecnológicamente desarrollados como los Estados Unidos.

Por su parte Rivas (1999) alerta que los programas de postgrado necesitan continuar su evolución y para ello se requiere una minuciosa evaluación de sus procesos organizacionales y académicos. Esta tesis es apoyada por Biel (200) quien plantea que al ser la universidad el ambiente propicio para la reflexión y la creatividad, el postgrado debe establecer mecanismos de evaluación institucional con el fin de aumentar la calidad en estos estudios, señalando enfáticamente que en dicha evaluación es necesaria la participación de los estudiantes como actores involucrados en el proceso de investigación requerido.

Por su parte, Veloz (2001) señala que la calidad de la educación constituye un ideal para los países latinoamericanos, y en relación a la calidad académica de la educación superior esta ha sido severamente criticada por diversos sectores de la sociedad en los últimos veinte años. En su trabajo, esta autora destaca la disparidad de criterios que con relación a la calidad de los estudios de postgrado existe entre los profesores y los estudiantes. Destaca la debilidad académica, la falta de actitud y mística de trabajo, la falta

de integración, la falta de liderazgo y la desmotivación, como factores determinantes a la hora de establecer la calidad en postgrado.

Estos planteamientos son secundados por Vilorio (2002), para quien uno de los indicadores fundamentales a la hora de plantear la calidad de los estudios de postgrado están referidos directamente a la productividad académica de los docentes de este nivel, las estrategias que ellos utilizan y los procesos de meta cognición que son capaces de desarrollar.

Es importante asumir responsablemente la relación que debe existir entre docencia e investigación, a fin de que este sea definitivamente el binomio que apunte la calidad de los estudios de postgrado. Aportes a este tema ha hecho Picón (2000) en su enfoque holístico para la formación del investigador, Hernández (2000) y su visión pragmática y los autores Valarino y Yaber (2001) al estudiar la productividad académica en la investigación de postgrado.

Una de las referencias necesarias a la hora de hablar de la calidad de los postgrados, apunta a la "acreditación" de ellos ante las instancias correspondientes. En el caso de Venezuela, esta responsabilidad corresponde al Consejo Consultivo Nacional de Postgrado (2004) el cual fue creado por resolución del CNU el 14 de octubre de 1983. Entre otras muy importantes, una de sus tareas es la de recibir información veraz sobre características y condiciones académicas de los postgrados que se ofrecen en el país, con la finalidad de orientar a las instituciones sobre los aspectos cualitativos que debe reunir un programa de postgrado. Por otra parte, organiza y propicia diversos escenarios para el encuentro académico de los integrantes de la comunidad de postgrado. Para quien esté interesado en mayor información al respecto, le recomiendo visitar la página <http://www.ccnpg.gov.ve/>. Por lo pronto, se ha querido resumir la información cuantitativa existente a la fecha, y que permitirá al lector tener una visión en esta materia. En efecto, para la fecha (mayo 2004) existían en el país un total de 1.606 programas de postgrado, de los cuales se encuentran acreditados 443 (27,5 %), se han renovado 53 (3.3 %) y estaban autorizados 292 (18.2 %). Esto permite tener una aproximación cuantitativa del asunto, la gran interrogante a formular queda en manos del lector.

4. LA OPINIÓN DE LOS EXPERTOS USUARIOS

El conocer la opinión y punto de vista de los expertos usuarios en relación al objeto de estudio, constituyó la segunda etapa del trabajo realizado. Inicialmente, se quiso con esto encontrar respuesta a las interrogantes planteadas, para lo cual se desarrolló un conjunto de acciones, que propendieron al logro de los objetivos propuestos.

Más que buscar los hechos y las causas de los fenómenos sociales que generan y definen la calidad, indagados éstos independientemente de los estados subjetivos que ello implica, se quiso entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los actores involucrados, examinando el modo en que se experimentan y se dan las cosas, destacando fundamentalmente lo que las personas perciben como importante. Al considerar que la calidad es un concepto que adquiere significado distinto en atención a las diferentes personas que se interrogan, se asumió la necesidad de tratar de comprender en un nivel personal los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente.

Es importante destacar, que en el trabajo génesis de este artículo participaron tres tipos de actores, agrupándose éstos de la manera siguiente: Actores "a": Estudiantes de postgrado Actores "b": Autoridades y profesores de postgrado, lo mismo que profesionales de los diferentes niveles y modalidades del Sistema

Educativo Venezolano. Actores "c": Participantes de las I Jornadas Nacionales de Calidad Total en Educación. En el estudio realizado participaron setecientos setenta Actores "a", quinientos Actores "b" y cuatrocientos cincuenta Actores "c". La forma de seleccionar los actores participantes en cada escenario, fue básicamente intencionada, obedeciendo en primer término a la posibilidad física de ser incorporadas al estudio.

El cuestionario diseñado para tal fin, se empezó a utilizar desde marzo de 1994, siendo aplicado a estudiantes de diferentes universidades del país, en ciudades distintas a la de Maracay, en donde fue utilizado por primera vez. En esta ocasión, se conoció la opinión de estudiantes de las universidades: Central de Venezuela, Zulia, Los Andes, Carabobo, Católica Andrés Bello y Pedagógica Libertador.

Es oportuno destacar, lo encontrado y reportado en el trabajo de tesis referido, que el lugar común como indicador de calidad para las autoridades de los postgrados, se determina por cantidad de alumnos graduados y el correspondiente número de tesis producidas, asumiendo la calidad básicamente en expresiones cuantitativas. Para muchos de los consultados, la calidad de los postgrados se centra en la calidad de sus docentes, en la preparación y credenciales que posean y en las publicaciones realizadas. Con relación a las asignaturas o materias, piden bibliografía actualizada, adecuación de los contenidos con los requerimientos de los participantes y con la situación sociopolítica del país.

Aún cuando esto no es totalmente percibido así por las autoridades de los postgrados, según los estudiantes tiene mucha importancia para la calidad, la planta física y la infraestructura de apoyo.

La casi totalidad de los consultados dan importancia a la investigación, la cual en su opinión debe estar relacionada con la docencia de postgrado y con las necesidades del país. En esto juega un papel importante los procesos telemáticos de información, cuya incorporación a los postgrados da mayores elementos de calidad.

Al relacionar crisis con calidad, hay un acuerdo total entre los expertos usuarios, que la calidad de los postgrados tiene mucho que ver con la crisis tanto de la educación como del país. Aun cuando una buena parte de los consultados se refirió a aspectos fundamentalmente cuantitativos, fue notoria la relación hecha a aspectos cualitativos, siendo muy referidas la expresión: Una "crisis moral" y una "falta de valores", como elementos determinantes para la calidad.

Resultó significativo que al preguntársele a los expertos usuarios sobre la existencia de una relación entre la calidad de los postgrados y el compromiso personal e institucional, la totalidad de los informantes respondió afirmativamente, pero se evidencia que no les resultó fácil explicar el cómo o el por qué. Al indagar sobre las posibilidades de participación, se evidencia que en algunos casos era posible su participación en cuanto al logro de una "calidad formal".

A juicio de las personas que participaron en las diversas etapas de la investigación, es necesario que los postgrados, asuman un liderazgo en la conducción de los cambios que está demandando Venezuela. Para ello se requiere primero que nada, la correlación de la formación en postgrado con las necesidades y requerimientos del país.

En opinión de los consultados, habrá calidad en postgrado cuando se establezca una verdadera relación entre investigación y docencia, dándole un perfil específico al currículo en este importante nivel

educativo. Esta clarificación curricular deberá ser determinante a la hora de la elección de sus estudiantes y del proceso de formación posgraduada.

Lo anterior, es relacionado por los consultados, con la necesidad de una adecuada definición conceptual y operativa entre: Las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los estudios posdoctorales, en donde los perfiles de ingreso y egreso estén conectados con las realidades y necesidades del país.

Gran parte de los expertos usuarios opinaron, que la calidad de los postgrados no está garantizada sólo por la incorporación de teorías como la calidad total, la reingeniería o cualquier otra, todos estos aportes se consideran importantes siempre y cuando no se les asuma por "moda" y mucho menos se les utilice para "decretar" la calidad.

La totalidad de los consultados, de una u otra forma entienden que la calidad de los postgrados no es responsabilidad de una sola persona, opinan que se tiene que entender como un proceso cooperativo y participativo. Al profundizar en esto, se hizo evidente que si bien todos quieren participar, a muchos no se les permite, o no se les indica adecuadamente el cómo hacerlo.

5. LA TRIANGULACIÓN

Se quiere aquí expresar el análisis formal e integral de la recopilación hecha. Se espera con ello interpretar los significados implícitos en el uso del concepto calidad.

Al indagar en cuanto a la "calidad" como concepto, idea o principio tanto personal como institucional; y si ésta es una ideología o una posición relativista y por lo tanto puede ser producto de la participación, se debe recordar que la calidad, hay que entenderla como un liderazgo por compromiso, en donde hay que aplicar la creatividad, la imaginación, el análisis y la síntesis al igual que un gran poder de voluntad, el cual se encuentra intrínseco en cada ser humano. Como ya se ha mencionado, este liderazgo no es sólo responsabilidad de determinadas personas sino que debe ser compromiso de toda organización.

La búsqueda de este liderazgo indica la indagación del concepto "calidad", es así como se puede asumir que: Calidad es la producción eficiente que el mercado está demandando, siendo la base de esto la "productividad" y la "competitividad"; lo que se puede resumir en la búsqueda del mejoramiento continuo. Por otra parte, la calidad se corresponde con la idoneidad o aptitud para el uso, es decir, la adecuación al uso, agregando además que calidad es satisfacción del cliente; siendo el cliente todo aquel a quien un producto o proceso impacta, por lo que podemos asumir que la calidad es un proceso de mejoramiento continuo.

Visto así, la calidad se puede relacionar con la percepción del cliente, para quien la definición básica de calidad es la satisfacción de sus necesidades y expectativas ya que son ellos, quienes comparan el desempeño real del producto o servicio con su propio conjunto de expectativas, formulándose así un juicio de aprobación o rechazo.

Se ha aprendido que hay dos conceptos de calidad: la **conformidad** y la **superación**; la primera consiste en ofrecer productos que satisfagan más rigurosamente y/o a menor costo, las especificaciones y los estándares exigidos por los clientes (conformidad); la segunda consiste en desarrollar especificaciones y estándares de servicio que satisfagan mejor que los de la competencia, las necesidades de los clientes

(superación). En ambos casos, la calidad está en la diferenciación, la calidad determina el valor percibido y finalmente, la competitividad de la empresa.

De todo lo anterior se puede entender que para los expertos de uso consultados, la calidad, más que un concepto único, es fundamentalmente una idea o principio que tienen las personas y asumen las instituciones expresando tanto ideologías propias como posiciones de relatividad, en función del escenario y los actores involucrados.

La persona o personas que definen calidad, requieren asumirla como una vía para el mejoramiento continuo, que tenga muy presente la percepción y expectativa de los clientes. Esta posición institucionalmente no puede entenderse como conformidad, por el contrario se establece como una forma de superación constante, que imponga el equilibrio, logre la sincronización y determine el flujo de procesos, proponiéndose como la búsqueda de la eliminación de los desperdicios por medio de la participación de todos los actores involucrados.

De acuerdo a esto, la calidad es un concepto complejo en el cual todo es necesario, siendo fundamental una visión global, e implica comprender el enfoque sistémico que incorpora al hombre no como objeto, sino como un participante que opera sobre el sistema y que evoluciona con él. Se impone así, al desarrollo de una cultura de la calidad, lo cual no es otra cosa que el patrón de hábitos, creencias y comportamientos humanos concernientes a la calidad.

La casi totalidad de los consultados, informan que han reflexionado o pensado sobre el término calidad, siéndoles fácil concretar imágenes o recuerdos al respecto. Estas imágenes están asociadas en la mayoría de los casos con: Excelencia, optimización, perfección, vida, educación, amor, trabajo, honestidad, capacidad profesional, éxito, vocación de servicio, satisfacción personal, superación profesional; ideas o conceptos que constituyen "denominadores comunes" a la hora de expresar existencia de la calidad.

Por otra parte, expresan haber sido responsables de la calidad tanto en forma personal como profesional. Esto lo asocian con el objeto, funciones y compromiso de las instituciones y con la ideología posición frente a la vida y sistema de valores que tengan las personas. Opinan además que, la crisis personal, institucional y social guarda relación directa con la calidad, ya que las respuestas dadas apuntan a considerar que la crisis en todo sentido es producto de la mala calidad. Consideran que una sola persona no puede hacer posible la calidad, pero sus respuestas centran todo proceso de calidad en los individuos y en sus posibilidades de generalizarla.

El trabajo realizado, permitió confirmar que la calidad es un concepto relativo en cada persona, siendo su definición una posición de vida que está asociada con los valores y las concepciones personales de cada individuo, de su experiencia y su compromiso personal y profesional.

Es necesario señalar, que con frecuencia los expertos usuarios consultados manifestaron desconocer la posibilidad de "participación política", como la propone Demo (1988), existiendo en muchos casos un gran temor a la participación cuando ésta involucra un sacrificio más allá de la intervención sin un compromiso sustantivo.

La consulta a los expertos usuarios evidencia la necesidad que tienen de aprender a participar, y todos coincidieron en señalar que aprendizaje y calidad están asociados, y que estos dos se encuentran en

plena sintonía con la creatividad, ya que se requiere buscar, indagar y proponer soluciones nuevas a problemas muy viejos.

En atención a la interpretación de la variación del concepto calidad presente en los expertos consultados, se determinó que hay coincidencia en cuanto a que la calidad es fundamentalmente una idea o principio que tienen las personas y asumen las instituciones, expresando tanto ideologías propias como posiciones de relatividad, en función del escenario y los actores involucrados, siendo así difícil el enunciar un único concepto de calidad.

La opinión de los expertos de uso apunta hacia un concepto de calidad como el mejoramiento continuo que propende a la superación. La evidencia encontrada en muchos de los expertos usuarios apunta hacia la conformidad, por desconocimiento de la posibilidad de una verdadera "participación política". Se ha evidenciado con mucha fuerza en los expertos de uso y un poco menos en los usuarios, el entender a la calidad y su acción como producto de un aprendizaje relevante y efectivo.

Para todos los expertos consultados al respecto, hay una estrecha valoración entre creatividad y calidad, lo que se puede ilustrar con la expresión: Nuevas soluciones a problemas viejos.

Como ya se ha mencionado, la calidad de la educación plantea un término complejo y alusivo por tratarse de un producto histórico, siendo que las ideas de buena o mala calidad dependen de la concepción de la educación que se tenga, ya que a cada punto de vista corresponden opciones valorativas y posiciones frente a la educación y su calidad.

Los significados que se le atribuyen a la calidad de la educación, dependen de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian y desde el lugar en donde se propone, lo que implica posicionamientos políticos, sociales y culturales frente a la educación. El concepto de calidad de la educación puede ir desde una perspectiva exclusivamente técnica, entendiéndola como un buen funcionamiento de la escuela, hasta un enfoque de la realidad social y cultural donde se inserte el sistema educativo. Se puede interpretar entonces, que la calidad de la educación sólo tiene sentido en relación a los actores sociales, y sólo puede estudiarse y valorarse en función de ellos

Se puede entender, por lo expuesto que la educación es de calidad, cuando satisface las expectativas de la sociedad, cuando proporcione al individuo condiciones para superar las dificultades propias de su participación como ente activo de su comunidad, y cuando estimula su deseo de autosuperación. La calidad de la educación se constituye así en un concepto de máxima relatividad, cuya claridad depende de la manera como se vislumbre el énfasis educativo del momento, ya que las demandas de orden interno y externo que afectan a las instituciones educativas, derivan de una revisión permanente de su calidad, induciendo a la búsqueda de parámetros e indicadores de calidad.

La mayoría de los expertos usuarios consultados, perciben o encuentran alguna relación entre calidad y educación, estableciéndose la misma en términos de: La calidad de los docentes, el desarrollo control y evaluación del proceso educativo, los valores aprendidos en los individuos, los fines de la educación, la educación para la vida, crisis educativa por el poco interés para elevar la calidad de la educación. Se pudo evidenciar que los significados que le dan los expertos usuarios al concepto calidad de la educación, depende de la perspectiva social desde la cual se plantea.

Aun cuando no se evidencia en los expertos usuarios claridad en cuanto a "calidad como participación", sí se puede decir, que la totalidad de las personas consultadas, manifestaron su preocupación por lo que puede llamarse "mala calidad de la educación venezolana". La claridad referida se asocia con el no asumir muchos de los consultados, su cuota de responsabilidad frente a la actual calidad de la educación.

Al indagar en los expertos usuarios al respecto, se hizo evidente lo inconveniente que resulta la imposición de conceptos, ideas o principios de calidad que sólo atiendan a estandarizar la educación, lo que da a entender que la calidad de la educación no se puede "decretar".

Es necesario además, reseñar la manifiesta inclinación de la mayoría de los expertos de uso consultados, por entender a la calidad de la educación desde una perspectiva fundamentalmente técnica, exponiendo un análisis sólo de la dimensión fáctica de la educación, tomando muy poco en cuenta la dimensión axiológica.

Uno de los muchos ejemplos existentes en cuanto a cómo valorar la calidad de la educación, ya se ha expuesto anteriormente en los planteamientos hechos por Wilson (1992), de quien se ha aprendido que cada persona explica la valoración de la calidad desde sus perspectivas personales y profesionales.

Ello se puede lograr, como lo ha planteado Ahumada (1989), abordando la valoración de la calidad de la educación desde dos grandes perspectivas: Eficiencia interna y eficiencia externa. Al establecer esta relación entre eficiencia y calidad, el autor referido dice claramente que a nivel de evaluación institucional han coexistido dos enfoques, uno que intenta establecer la relación entre organización y medio externo y, otro que apunta a la determinación del grado de cumplimiento de las funciones internas de toda organización.

Es oportuno recordar, que Ahumada ha señalado que en los próximos años, la evaluación de la calidad de la educación debe dejar de lado el enfoque instrumentalista y funcionalista acostumbrado y, debe asumir explícitamente el carácter axiológico de este proceso, reivindicando su carácter subjetivo, partiendo de la premisa válida que la educación como sistema social debe fundamentarse en la subjetividad.

Apoya esto los planteamientos de Rivas (1992), quien señala que la evaluación de instituciones y programas educativos en la búsqueda de la calidad, se encuentran en un proceso de triangulación de estrategias y una fertilidad cargada de información y datos que es una coyuntura que invita a la creatividad.

6. ELEMENTOS TEÓRICOS SOBRE CALIDAD EN POSTGRADO

La formulación de los elementos teóricos que se proponen se circunscriben al área de postgrado ya que fue esa la temática desarrollada, aún cuando se tiene claro que el artículo que se está presentando quiere destacar el proceso de triangulación propuesto para la generación de teoría. En efecto, al haber determinado la variación de interpretaciones del concepto calidad presente en los expertos consultados, y al haber relacionado las interpretaciones que le dan a la calidad de la educación los expertos de uso con la atribuida por los expertos usuarios, sólo resta la interpretación de los hallazgos en función del desarrollo de los postgrados.

Para ello, se procederá primero a exponer parte del discurso encontrado en los expertos de uso, luego un resumen de la opinión de los expertos usuarios, para proceder posteriormente a realizar una

segunda triangulación. Será entonces cuando el discurso teórico, la opinión de las personas consultadas y el punto de vista del investigador, se dispondrán de tal forma, que dará como resultado la consolidación de elementos teóricos sobre calidad para esta realidad; dando como resultado la interpretación de los significados implícitos en el uso del concepto calidad, en el marco socio-cultural de las actividades de postgrado.

Cuando Herrera (1981) valora el desarrollo de los estudios de postgrado en Venezuela para la época, entre otra serie de consideraciones, destaca que dichos estudios contrariamente a lo que debieran ser, se están haciendo reposar casi exclusivamente en la utilización convencional del conocimiento acumulado, ignorando palácicamente los esfuerzos en la investigación. Para él, estos estudios debían contemplarse a la luz de la responsabilidad que la universidad tiene frente al país, lo cual exige que la universidad sea enteramente responsable frente a sí misma. Debiendo garantizarse en el claustro universitario el mayor rigor académico, es decir, que la docencia participe de los avances del saber con base en una verdadera investigación.

Por su parte, y por la misma época, Guzmán, Quero, Fernández (1986), sostenían, refiriéndose al área de la educación, que la evidente incoherencia y falta de organicidad de los postgrados, responde a la política distorsionada de considerar al hecho educativo con un enfoque fragmentario y desvinculado de la realidad nacional. Para estas autoras, la docencia en los postgrados de especialidades educativas debiera contribuir a obtener docentes capaces de enfrentar el reto de considerar el hecho educativo como un proceso de interacción, cuya primera instancia sería la de confrontar el resultado de sus propias investigaciones. Para ello, el docente debiera decidir si va a constituirse en un agente más de la dependencia, o por el contrario asume los estudios de postgrado como el factor de desarrollo que está requiriendo Venezuela.

La consulta hecha a los expertos usuarios permitió evidenciar que lo expresado por los autores citados, en algunos casos aún se mantiene lamentablemente, fundamentalmente en la desvinculación docencia-investigación en postgrado

Valorando las bondades y posibilidades de las normas de acreditación, Bracho (1993) dice que a pesar de ser normas mínimas, existe resistencia por parte de algunos profesores ante el hecho de ser evaluados negativamente, al existir circunstancias en gran parte debidas al limitado apoyo que las universidades como instituciones dan al postgrado.

Señalaban en su época tanto Zerpa (1993) como Picón (1994) que el proceso de acreditación tenía grandes debilidades por tratarse de una acreditación voluntaria no compulsiva, ya que las normas hacían recaer en los consejos universitarios la máxima responsabilidad de la aprobación de un programa de postgrado, y la decisión de solicitar o no su acreditación.

De acuerdo con Picón (1994) corresponde a las universidades la utilización del recurso de la acreditación para contribuir a establecer los niveles de calidad científicos y académicos de los postgrados. Por ello la determinación de la calidad intrínseca de los diferentes componentes del postgrado, como su rendimiento y efectividad social, es competencia de la universidad que los ofrece. La gran mayoría de las personas consultadas insisten en la necesidad de desarrollar un proceso de evaluación de los postgrados que, partiendo de las normas de acreditación establecidas, permitan procesos de auto evaluación institucional.

Casanova (1996) plantea que si se quiere utilizar la educación de postgrado como un medio para generar modos de creatividad científica, tecnológica y cultural relevantes, es necesario profundizar aquellos elementos pedagógicos e instruccionales del currículo y de la práctica de la enseñanza, relacionándolas más directamente con la investigación. Pone para ello como condición la reorientación de las prácticas y del trabajo docente ya que tal como se enseña actualmente poco diferenciado de la enseñanza de pregrado, no contribuye a mejorar la calidad de aquellos aprendizajes que puedan favorecer una incentivación de procesos de innovación y avances del conocimiento.

Este autor destaca que la interpretación y la tendencia, dejan al descubierto pocas diferencias, tanto en las instituciones como en el campo del conocimiento, en los cursos de maestría y doctorado. Para él la consolidación de la educación de postgrado tiene que acompañarse de mayores recursos, una redefinición de su relevancia social, un fortalecimiento de la investigación y más precisa demarcación con la enseñanza de pregrado.

Para Morles y Parra (1993) la creación de programas de postgrado a nivel nacional institucional o departamental, no puede ser una simple tarea mecánica de adoptar modelos establecidos, sino que debe ser un proceso consciente, crítico y creador que permita aprovechar adecuadamente las experiencias ajenas. Para ellos, la creación de un postgrado no puede ser cuestión de adoptar determinado modelo, sólo porque un grupo de profesionales siguió estudios en el país poseedor del mismo y les pareció excelente.

A principio de los años noventa, refiriéndose a Venezuela, Alvaray (1992) señaló que la educación de postgrado era muy heterogénea, su rendimiento muy bajo si se medía en términos de graduados, de trabajos de grado producidos y de volumen de actividades doctorales y posdoctorales, siendo la tendencia dominante, la de crear programas de postgrado con insuficiente infraestructura, sobre todo y lo referente a recursos para la investigación.

En la actualidad, el lugar común como indicador de calidad para las autoridades de los postgrados, se determina por cantidad de alumnos graduados y el correspondiente número de tesis producidas, asumiendo la calidad básicamente en expresiones cuantitativas. Es necesario insistir en una opinión reiterada por las personas consultadas, para quienes la calidad de los postgrados se centra en la calidad de sus docentes, en la preparación y credenciales que posean y en las publicaciones realizadas. Con relación a las asignaturas o materias, las requieren con bibliografía actualizada, y una verdadera adecuación de los contenidos con los requerimientos de los participantes y con la situación sociopolítica del país. Aun cuando no es totalmente percibido así por las autoridades de los postgrados, según los estudiantes tiene mucha importancia para la calidad, la planta física y la infraestructura de apoyo.

Se puede asumir que la calidad de los postgrados no es responsabilidad de una sola persona, se tiene que entender como un proceso cooperativo y participativo. Al profundizar en esto, se hizo evidente que si bien todos quieren participar, a muchos o no se les permite, o no se les indica adecuadamente el cómo hacerlo.

Un postgrado de calidad debe tener una planta física acorde con sus necesidades, una infraestructura de apoyo completo y un equipo de docentes investigadores de altísima calidad; debe contar además con "contenidos" que establezcan la relación de estos estudios con su realidad, y una "finalidad" que les dé valor y haga posible su calidad. Los postgrados serán de calidad, cuando asuman a la educación como un verdadero sistema, desarrollado en sus dimensiones fácticas y axiológicas. Esto implica la

interacción sistémica entre el escenario, los actores, los contenidos, los métodos y las normas con los fines, objetivos y valores. Para ello se hace necesario un profesor que admita a la docencia como la resultante obligada de un proceso permanente de investigación, contextualizado con la realidad que confronta en su escenario. Esto tiene mucha relación con los Trabajos de Grado de Especialización y Maestría, y con la Tesis doctorales. Es indispensable que el alumno de este nivel, confronte su responsabilidad como tal, siendo necesario que los profesores asuman hacia él una actitud de respeto, consideración y valoración, lográndose esto en la medida en que el docente acepte su responsabilidad en la búsqueda y consecución de la calidad. Si se quiere lograr un postgrado de calidad, se hace necesario entender, que el elemento esencial para este logro, es el alumno o participante, ya que es él quien expresa y refleja esta calidad. Los alumnos se deben valorar en atención a su compromiso, no únicamente con el cumplimiento de las tareas y deberes que se le asignen en postgrado, más que esto, con su demostración personal de crecer y convertirse en un verdadero gestor del cambio social. La "calidad" de los trabajos de grado, no sólo se valoran atendiendo a la "forma" de los mismos, sino a su verdadero aporte, a su creatividad, a su originalidad y al cómo y cuánto contribuyen a la solución, por lo menos, del problema que le dio origen como trabajos de grado. La Calidad de los profesores se podrá valorar en atención a su función docencia-investigación y la relación de ésta con los objetivos del postgrado, la realidad y las necesidades del país. Es necesaria una docencia en postgrado fundamentada en una verdadera investigación, esto permitiría ir conformando primero Líneas, después Núcleos, y por último verdaderos Centros de investigación que contribuyan al diseño e implementación de soluciones reales. Al entender la calidad no como una meta sino como un camino, y sabiendo que cada cual lo transita en función de sus potencialidades y capacidades, se hace evidente la necesidad de contar con el concurso de todos los actores involucrados, a fin de lograr un Postgrado de Calidad.

7. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Al iniciar el trabajo de investigación que generó este artículo, se tenía por concepto de calidad a la propiedad o conjunto de propiedades de una cosa que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su propia especie. Esto generó la interrogante ¿Qué interpretación se le da a esta palabra tanto en la educación como en postgrado? La indagación hecha permitió conocer que esta interpretación o apreciación, más que de la "cosa", dependía de las personas que la formularan y del escenario en el cual se realizaba.

En el transcurso de la investigación, se interpretó que la calidad como el amor, son conceptos cargados de toda la subjetividad que implica la valoración de "algo" que afecta directamente a quien la está definiendo. Hablar de calidad de la educación es agregarle a la subjetividad ya referida, el referente implícito en cada persona sobre la educación, su razón, sus objetivos, sus fines y en fin todo aquello que permita su apreciación integral.

Por ello, resultó fundamental la triangulación hecha entre el discurso de los expertos de uso, la opinión de los expertos usuarios y la visión subjetiva del investigador. Fue altamente significativo el aprender como es posible desarrollar procesos de intersubjetividad que, respetando la de cada quien, permitan el logro de objetivos comunes y el crecimiento personal y grupal.

El concepto de calidad de cada persona se operacionaliza por medio de la acción que ella emprenda para buscar "el camino de la calidad", lo que debe significar la acción de un liderazgo por compromiso en procura del mejoramiento continuo, su adecuación al uso y la satisfacción de los clientes,

entendiéndose el proponente como el primer cliente. Por ello es necesario tener en cuenta, los conceptos de conformidad y superación y decidir cuál de los dos ha de ser predominante en la definición y búsqueda de la calidad.

Esto explica el porqué al tener solamente una visión fáctica de la realidad de la educación, no se le entienda como un sistema, por lo que el planteamiento hecho, apunta inequívocamente a concebir a la calidad bajo una visión de "confort". Esto es aplicable tanto a los expertos de uso como a los usuarios, por lo que se puede asumir la necesidad de un cambio de visión y acción que permita hacer de la calidad de la educación, algo más que la satisfacción de dicho confort.

Lo anterior, guarda mucha relación con el desarrollo de la creatividad, elemento esencial sobre el cual, tanto los expertos de uso como los usuarios, señalaron como hecho de vital importancia, no sólo para generar procesos de calidad, sino para enfrentar con ello una crisis que está demandando urgentemente soluciones propias. Por ello, el postgrado debe lograr consolidar un concepto educativo que permita desarrollar la creatividad, la imaginación, el análisis, la síntesis y esa voluntad que deben estar presentes tanto en los profesores como en sus alumnos, puesto que en la actualidad son pocos los programas de postgrado que apunten en esa dirección.

Los postgrados no pueden continuar reproduciendo esquemas, conceptos, ideas y aprendizajes de sus proponentes, no pueden seguir siendo la reproducción de los estudios que cursaron en otras realidades sus profesores, deben dejar de ser adaptaciones acríticas de teorías y teóricos y mucho menos la reproducción de "modas", sin que todo ello apunte a solucionar, o por lo menos a indagar la propia problemática a la cual van a servir.

Lo anterior, no quiere decir que se puede estar de espaldas al saber y el conocimiento universal, ni mucho menos que se debe dejar de estudiar, analizar e interpretar lo que en materia de educación y sus relacionantes está ocurriendo en el mundo, mucho menos ahora que los sistemas de comunicación e información lo hacen cada día posible. Lo que se pide es que todo este estudio y análisis parta, primero que nada, de la realidad nacional, y de la utilización y aprovechamiento de los valiosos recursos de los que disponemos sin menospreciarlos o desestimarlos.

Si se quiere lograr un postgrado de calidad, se hace necesario entender, que el elemento esencial para este logro, es el alumno o participante, ya que es él quien expresa y refleja esta calidad. Es indispensable que el alumno de este nivel, confronte su responsabilidad como tal; de allí que es necesario que los profesores asuman hacia él una actitud de respeto, consideración y valoración; lo que se logra en la medida en que el docente acepte su responsabilidad en la búsqueda y consecución de la calidad.

Se necesita un profesor que admita a la docencia como la resultante obligada de un proceso permanente de investigación, el cual, como se ha insistido, debe estar contextualizado con la realidad que confronta el escenario en donde se realiza su acción docente. Esto tiene mucha relación con los trabajos de grado, con la tesis de doctorado y con los trabajos prácticos de los especialistas.

En opinión de quien escribe, hay una urgente necesidad de fomentar y desarrollar, por parte de las organizaciones y sus postgrados, cursos no conducentes a títulos académicos con el fin de ir dando formación posgraduada de manera más amplia, en donde se haga sentir que están consustanciados con la realidad del país. La consolidación de estos cursos, puede dar pie a la conformación de especializaciones que den respuestas inmediatas a la problemática existente. Con esta experiencia y un buen equipo de

investigadores se podrán concretar mejores maestrías y doctorados. Al tener los estudiantes posgraduados bases suficientes como especialistas, tienen el medio para optar a un componente investigativo real, lo que permitirá hacer maestría o doctorado según sea su interés y las posibilidades y condiciones del trabajo de investigación que se proponga.

Lo anterior amerita la formulación de una docencia en postgrado fundamentada en una verdadera investigación. Esto permitiría ir conformando primero líneas, núcleos después, y por último verdaderos centros de investigación que contribuyan al diseño e implementación de soluciones reales para la educación venezolana. Para ello será imprescindible contar con la participación activa de los estudiantes, "clientes" naturales y actores fundamentales de la calidad en postgrado.

Las evidencias encontradas inducen a concluir la pertinencia de establecer procesos que permitan a los postgrados convertirse en "organizaciones inteligentes", lo que se debe entender tal como lo plantea Senge (1996), como el aprendizaje que debe darse en toda organización, mediante un cambio de enfoque, rumbo y direcciones.

En síntesis, se puede asumir que los programas de postgrado y su contenido curricular deben guardar armonía con todo lo que se ha expresado hasta el momento, ya que nada se logra, si no se cuenta con un buen docente y con alumnos interesados, si el contenido curricular no cubre las expectativas de ambos y está de espaldas a los grandes cambios que se han planteado como urgentes en las líneas y páginas anteriores. Las organizaciones como entes operativos, y las instituciones como ejes definitorios, deben entender y posibilitar el cambio que necesitan los postgrados; esta actividad no puede continuar siendo "caprichosa" y "marginal", por el contrario, debe transformarse en el compromiso de toda la institución en donde cada uno de sus integrantes tiene que aportar las soluciones que permitan el logro de los objetivos propuestos.

REFERENCIAS

- AHUMADA P. (1989), "Intentos de la evaluación de la calidad de la educación", *Perspectiva Educativa*, 15 : 43-47
- ALLARD R. (1987). "Gestión educativa para la calidad de la educación, desafíos, problemas y áreas de acción", *Estudios Sociales*, 53:3: 55-78
- BERRY, T. (1998) *Cómo gerenciar la transformación hacia la calidad total*. Bogotá: McGraw- Hill
- BIEL, N. (2000) *Evaluación del proceso administrativo en el área de postgrado del Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara de Maracay*. Trabajo de grado no publicado, UPEL Maracay
- BRACHO D. (1993). *Algunas consideraciones sobre la aplicación práctica de las normas de acreditación*. Ponencia presentada en las II Jornadas de postgrado de la Universidad del Zulia. Maracaibo 2 al 12 de noviembre de 1993.
- CANO G., E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CANTÚ D., H. (2000). *Desarrollo de una cultura de calidad*. México: McGraw-Hill.
- CASANOVA, E.(1996) *Para aprender las ciencias de la educación*, Madrid: Editorial Verbo Divino

- CASTELLANO A. (1992) *El concepto y la definición de Educación de Calidad*. Ponencia presentada en el I congreso Hispanoamericano de Investigación Educativa. Universidad Simón Bolívar. Caracas
- CONSEJO CONSULTIVO NACIONAL DE POSTGRADO (2004) "Página Web en Línea" Disponible: <http://www.ccnpg.gov.ve/> (consulta 2004 mayo)
- CROSBY, P.(1998) *Completeness-Plenitud- Calidad para el Siglo XXI*. Bogotá: McGraw Hill
- DEMO, P. (1985). *La Investigación Participante, mito y realidad*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz
- DEMO, P. (1988). *Evaluación Cualitativa*. Caracas: Publicaciones de CINTERPLAN
- DEMING, E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad, la salida de la crisis*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos S.A.
- EDWARDS, V. (1991) *El concepto de la calidad de la educación*. Quito: Instituto Fronesis
- GANEM P (2004). *Escuelas que matan, 1 y 2* México Limusa
- GUZMÁN, F. Quero, M. Y Fernández, R (1986) "La docencia en postgrado" *Investigación y Postgrado*, 1:2: 9-50
- GONZÁLEZ, R. (2000) *Evaluación y gestión de la calidad educativa, un enfoque metodológico*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- HAY, E.(1990). *Justo a tiempo*. Bogotá: Editorial Norma
- HERNÁNDEZ A. (1989) *Los estudios de postgrado: Educación, ciencia y sociedad*, Caracas, CNU
- HERNÁNDEZ, A. (2000) "La pragmática de la Investigación" *Notas de Investigación* 4:3:19-32
- HERRERA, G. (1981) *Los estudios de doctorado en la UNESR*. Maracay: publicaciones del Instituto Pedagógico de Maracay
- JURAN, J. M. y GRYMAN F.M. (1995). *Análisis y planificación de la calidad*, México:McGraw Hill
- KENNETH D., S. (1996). *Evaluación y calidad de la educación*. Colombia: Mesa Redonda Magisterio.
- LÓPEZ M. M. (1999). *A la Calidad por la Evaluación*. Madrid: Editorial Praxis
- MARTÍNEZ, L. (1995) "Calidad en Educación" *Laurus*, 1: 2-7
- MARVAL, E. Y ACOSTA I (2001) " Concepciones y necesidades de estudios de postgrado desde la perspectiva del Sistema Nacional de Educación Avanzada. Caso: programa postgrado Unermb" *Agenda Académica* 8:1:5161
- MICHEL, G. (2000) *Aprender a aprender*. México: Trillas
- MORLES, V. (1991) *Educación de postgrado en el mundo*, Caracas: Facultad de Educación U.C.V
- MORLES, V. y PARRA, J. (1993) *La Educación de Postgrado y su bibliografía*, Facultad de Educación U.C.V
- MORLES V. (1996). "Ciencia, postgrado y desarrollo en América Latina: algunas reflexiones y propuestas", *Agenda Académica*, 3:1: 75-83
- MORLES, V. Y ÁLVAREZ, N. (1996) "Hacia Sistemas Nacionales de Educación Avanzada en América Latina y el Caribe" *Universidad Postgrado y educación Avanzada* 2

- MORÍN E. (1999) *La cabeza bien puesta, repensar la reforma o reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión":9-20
- MÜNCH G., L. (1998). *Más allá de la excelencia y de la calidad total*. México: Editorial Trillas.
- MUNICIO, P. (2000) *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Madrid: Editorial Praxis
- MUÑOZ, G. (1996) *Elementos teóricos sobre calidad para postgrado en el área de la educación*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- PÉREZ ESCLARÍN, A. (2003) *Educación para la Globalizar la Esperanza y la Solidaridad*. Caracas: Librería editorial Estudios
- PICÓN G. (1994) "La acreditación de los postgrados en Venezuela, una vía hacia la excelencia", *Educación y Ciencias Humanas*, 2:2:109-123
- PICÓN, G. (2000) "Un enfoque holístico para la formación de un docente investigador" *Investigación y Postgrado* 15:
- RIVAS B, C. (1992). "Integración de estrategias metodológicas en el análisis y medición de la calidad educativa de programas e instituciones académicas" Ponencia presentada en el I congreso Hispanoamericano de Investigación Educativa. Universidad Simón Bolívar. Caracas
- RIVAS C, E. (1988) " La Calidad de la educación" *Opinión Pedagógica*, 2: 11-16
- SENGE, P (1996). *La Quinta Disciplina, el arte y la práctica de las organizaciones abiertas al aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Juan Granica
- SENGE, P (2002).*Escuelas que Aprenden*. Bogotá: Grupo editorial Norma
- VALARINO, E. Y YABER, G. (2001) " Productividad en la investigación de postgrado" *Agenda Académica* 8:1:3-14
- VELOZ, M. (2001) *Propuesta para promover la calidad del profesor de postgrado en educación, mención educación superior de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Pedagógico de Maracay*. Trabajo de grado no publicado, UPEL Maracay
- VILORIA, E. (2002) *Productividad académica del docente a nivel de postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador núcleo Maracay*. Trabajo de grado no publicado, UPEL Maracay
- UNESCO (1998) *La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción UNESCO* Autor
- ZERPA A (1993), *La Acreditación como un proceso de mejoramientos de los postgrados*. Trabajo no publicado. CCNEPG. Caracas.