

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

“Alma Máter del Magisterio Nacional”

ESCUELA DE POSGRADO

SECCIÓN DOCTORADO



T E S I S

EL PLAN DE ESTUDIOS Y EL PERFIL PROFESIONAL DEL EGRESADO DE LA MAESTRÍA EN AGRONEGOCIOS DE LA ESCUELA DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA LA MOLINA, AÑO 2013.

PRESENTADA POR:

Mg. ROBERTO JOSE MORALES MUÑOZ

ASESOR:

Dr. ATILIO OLANO MARTÍNEZ

Para optar el Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación

Lima-Perú

2014

A mí Dios, por su infinita fidelidad y todas las bendiciones derramadas en mi vida.

A mí madre, por su invaluable y eterno amor.

A mí amada esposa y mis cuatro hijos, por su amor y paciencia, día a día.

A mis docentes y mi tutor, por el soporte teórico y técnico.

A mis amigos, por su apoyo incondicional.

RESUMEN

La investigación planteó el objetivo de determinar la relación existente entre el plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM y el perfil profesional sus egresados, en virtud a que desde su creación no se había evaluado, el nivel de congruencia, de continuidad y de integración del plan de estudios, en función al perfil del egresado. La investigación es cuantitativa, descriptiva-correlacional. Se utilizaron las pruebas de contraste de Shapiro–Wilk, Chi-cuadrado y Kolmogorov–Smirnov; el coeficiente de correlación de Spearman y el criterio de confiabilidad Alfa de Cronbach. Los instrumentos usados fueron el cuestionario repetitivo cerrado, el análisis documental y la observación continua y sistémica. El universo fue de 77 egresados y la muestra de 15. La tesis concluyó que existe una relación altamente significativa entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado.

Palabras clave: plan de estudios, perfil profesional del egresado, diseño curricular.

ASBTRACT

This investigation was proposed with the objective of determining the relationship between the curriculum of the Master of Agribusiness of UNALM and the professional profile of its graduates, by virtue of the fact that since its creation it had not been assessed the coherence level, the continuation level and the integration level of the curriculum according to the graduate's profile. The investigation is quantitative, descriptive-correlational. Shapiro-Wilk test, Chi-cuadrado test and Kolmogorov-Smirnov test were used. Spearman Correlation coefficient and Cronbach Alpha reliability coefficient criterial were also used. The instruments used were the repetitive closed questionnaire, as well as, documentary analysis and the continued and systemic observation. The universe was composed by 77 graduates and 15 samples. This thesis concluded that there is a highly significant relationship between the curriculum and the professional profile of its graduates.

Key words: curriculum, graduate's professional profile, curricular design.

INDICE

	Pág.
DEDICATORIA	i
RESUMEN	ii
ASBTRACT	iii
ÍNDICE	iv
INTRODUCCIÓN	x

TÍTULO PRIMERO: ASPECTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la investigación	12
1.1.1. Internacionales	12
1.1.1.1. Latinoamérica.	12
a) Brasil	12
b) Colombia	14
c) México	15
d) Panamá	18
e) Venezuela	22
1.1.1.2. Europa.	29
f) España	29
1.1.2. Nacionales	41
1.2. Base legal	47
1.3. Base teórica	50
1.3.1. La teórica curricular	50
1.3.2. El concepto de currículo	52
1.3.3. El diseño curricular	59
a) Concepto de diseño curricular	61
b) Las características del diseño curricular	62
c) Enfoques curriculares	63
Enfoque de la teoría crítica	63
Formación basada en competencias	65
Enfoque curricular de Pérez Gómez	65
d) Metodologías curriculares	67

e) Etapas de la metodología del diseño curricular	71
1.3.4. Evaluación curricular	73
a) Concepto de evaluación curricular	74
b) Modelos de evaluación curricular	76
Modelo de Stufflebeam	76
Modelo de Alkin	77
Modelo de Provus	77
Modelo de Stake	77
Modelo de Lemus	77
Modelo de Cronbach	78
Modelo de Scriven	78
Modelo de Castro	79
Otros modelos, enfoques y tendencias	80
c) Criterios de la evaluación curricular	80
Criterios científicos	80
Criterios prácticos u operacionales	81
1.3.5. El plan de estudios	82
a) Concepto de plan de estudios	82
b) Tipos de planes de estudio	86
c) Plan de estudio y la evaluación	87
Elementos de evaluación interna	87
Elementos de evaluación externa	88
1.3.6. El plan de estudios de la Maestría en Agronegocios	90
1.3.7. La visión, misión y base legal de la Maestría en Agronegocios	92
a) La visión	92
b) La misión	92
c) La base legal	92
1.3.7. La justificación y fundamentación de la Maestría	92
1.3.7.1. La justificación de la Maestría en Agronegocios	92
1.3.7.2. La fundamentación de la especialidad	93
1.3.8. Otros	94
a) Modalidad	94
b) Lineamiento metodológico	94
c) Sistema de evaluación	94

d) Idioma	94
e) Examen de grado	94
f) Sustentación de tesis	95
g) Líneas de investigación	95
h) Asesoría de tesis	95
i) Comité académico	95
j) Requisitos para otorgar el grado de Magister Scientiae	95
k) Tesis de grado	96
l) Grado otorgado	96
1.3.10. El perfil profesional	96
a) Concepto del perfil profesional	96
b) Relevancia del perfil profesional	98
c) Características y componentes de un perfil profesional	98
d) Dominio de competencias del perfil profesional	101
e) Evaluación del perfil profesional	107
1.3.11. El perfil del egresado	109
a) Conceptualización del perfil del egresado	109
b) Validación de perfiles	112
1.3.12. El perfil profesional del egresado de la Maestría	113
1.4. Definición de términos básicos	115

CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Determinación del problema	121
2.2. Formulación del problema	124
2.2.1. Problema general	124
2.2.2. Problemas específicos	124
2.3. Importancia y alcances de la investigación	124
2.3.1. Importancia de la investigación	124
2.3.2. Alcances de la investigación	126
2.4. Limitaciones de la investigación	126

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Propuesta de objetivos	127
3.1.1. Objetivo general	127

3.1.2. Objetivos específicos	127
3.2. Sistema de hipótesis	127
3.2.1. Hipótesis general	127
3.2.2. Hipótesis específicas	127
3.3. Sistema de variables	128
3.3.1. Operacionalización de variables	128
Variable 1	128
Variable 2	128
3.3.2. Construcción del sistema de indicadores	130
a) Sobre la hipótesis de la congruencia	130
b) Sobre la hipótesis de la continuidad	132
c) Sobre la hipótesis de la integridad	133
d) Sobre la variable independiente	134
Dimensión actitudinal	136
Dimensión cognitiva	138
3.4. Tipo y método (diseño) de la investigación	140
3.4.1. Tipo de investigación	140
3.4.2. Método (diseño) de la investigación	141
3.6. Descripción de la población y muestra	144
3.6.1. Población	144
3.6.2. Muestra	144
Criterios de inclusión	144
Criterios de exclusión	145

TÍTULO SEGUNDO: TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO IV: INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

4.1. Selección y validación de los instrumentos	147
4.1.1. Selección de los instrumentos	147
4.1.2. Validación de los instrumentos	147
4.1.3. Ficha técnica del instrumento	148
4.2. Técnicas de recolección de datos	149
4.2.1. El cuestionario	149
4.3. Análisis e interpretación de resultados	150

4.3.1. Aplicación de la prueba no paramétrica: Chi-cuadrado	150
4.3.2. Contrastación de hipótesis	151
4.3.3. Comprobación estadística de los coeficientes Chi-cuadrado	152
4.3.4. Confiabilidad de instrumentos	152
4.3.5. Análisis de las dimensiones y variables	155
4.3.6. Pruebas de normalidad	163
4.3.7. Pruebas de hipótesis	163
4.3.7.1. Pruebas de hipótesis específica 1	166
4.3.7.2. Pruebas de hipótesis específica 2	168
4.3.7.3. Pruebas de hipótesis específica 3	170
4.4. Discusión de resultados	172
CONCLUSIONES	180
RECOMENDACIONES	184
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	186
NORMAS LEGALES	199
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	200
ANEXOS	
➤ Anexo N° 1.- Matriz de consistencia	201
➤ Anexo N° 2.- Operacionalización de las variables	202
➤ Anexo N° 3.- Instrumento	203
➤ Anexo N° 4.- Malla curricular de la Maestría en Agronegocios	209

ÍNDICE FIGURAS

1. Objetivos institucionales	155
2. Seguimiento a graduados	156
3. Perfil publicado	157
4. Perfil profesional del egresado	158
5. Aspecto formativo	159
6. Aspecto actitudinal y personal	160
7. Aspecto cognitivo	161
8. Plan de estudio	162
9. Perfil profesional del egresado y plan de estudio	165

10. Congruencia de objetivos institucionales	167
11. Continuidad seguimiento a graduados	168
12. Integración: perfil publicado	171

ÍNDICE TABLAS

1. Plan de estudios	091
2. Operacionalización de las variables	129
3. Egresados de la Maestría en Agronegocios	144
4. Prueba de normalidad	145
5. Escala de apreciación	149
6. Estadísticos de fiabilidad	153
7. Estadísticos total-elemento	153
8. Estadísticos de fiabilidad	154
9. Estadísticos total-elemento	154
10. Dimensión: objetivos institucionales	155
11. Dimensión: seguimiento a graduados	156
12. Dimensión: perfil publicado	157
13. Variable: perfil profesional del egresado	158
14. Dimensión: aspecto formativo	159
15. Dimensión: aspecto actitudinal y personal	160
16. Dimensión: aspecto cognitivo	161
17. Variable: plan de estudio	162
18. Prueba de normalidad	163
19. Variables: perfil profesional del egresado y plan de estudio	164
20. Congruencia con los objetivos institucionales	166
21. Continuidad: seguimiento a graduados	168
22. Dimensión: perfil publicado	170

INTRODUCCIÓN

Los planes de estudio son proyectos formativos que ofrecen las universidades, tanto públicas como privadas para acreditar a profesionales egresados de ellas. En tal sentido, el currículo es un proyecto de formación integrado, el cual ofrece un marco de referencia completo para situar en el los planes de estudios universitarios.

El cómo elaborarlos resulta un tanto más compleja y exigente, considerado un conjunto de doctrinas y técnicas sobre la estructura, contenidos y condiciones de una propuesta formativa para la universidad.

Los planes de estudio de las universidades se rigen por dos tipos de directrices: las generales emanadas de la Asamblea Nacional de Rectores y las propias de cada universidad.

En Perú, la actual oferta de programas de Maestrías en Agronegocios la ofrecen solamente cinco universidades, de las cuales tres se encuentran en Lima: ESAN, la Universidad del Pacífico y la Universidad Nacional Agraria La Molina; las otras dos en provincia: Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga y la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna.

Estos programas de postgrado pretenden brindar las herramientas a un profesional ajeno al tema de gestión de agronegocios, como un ingeniero agrónomo (o industrial) o un profesional en comercio exterior. No obstante, dejan de lado especializaciones importantes como en las Ciencias de Marketing, Finanzas, Contabilidad, etc.

En el exterior, en muchos países del mundo se encuentran también programas de estudios de Maestría en Agronegocios, inclusive donde este sector se encuentra bastante desarrollado. Se pueden citar tres ejemplos en Latinoamérica, como en México (Universidad del Valle), Brasil (Universidad Federal de Minas Gerais, Universidad Federal de Paraná, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Universidad Federal de Mato Gross, y la Universidad Federal de Goiás); en Argentina (Universidad de Belgrano, etc.). Además, en Europa también encontramos casos como el de la Universidad de Almería en España y en Estados Unidos, en el Estado de California, la Universidad de Davis.

Estas maestrías poseen un enfoque sumamente novedoso y trascendental en sus planes de estudio. La mayoría suelen estar enfocadas en productos (hortalizas, frutas, procesados y no procesados, etc.) o en el área del negocio. Sin embargo, la Universidad de Cornell en EE.UU., ha creado una corriente innovadora especializada en Marketing en Agronegocios.

Otro ejemplo relevante es la Maestría de Recursos Humanos aplicados a los Agronegocios o aquellas que están relacionados con el comercio justo, como en el Reino de España.

Como se puede apreciar, estas maestrías son de vital importancia en el desarrollo económico del país y en el campo académico para la formación de cuadros que permitan dinamizar el campo de acción.

En la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Agraria La Molina – UNALM, no se ha realizado una investigación sobre los planes de estudios y mucho menos sobre la relación que existe entre los planes de estudio de sus maestrías y el perfil del egresado, que permita reflejar la vinculación, el grado de integración de ambos factores, siendo de vital importancia desarrollar el estudio que permita descubrir su actual vinculación. Como se puede comprender, es vital el grado de importancia que tiene no solo para la comunidad universitaria, sino también para la economía y la sociedad peruana, al ser una de las maestrías de la Universidad rectora en el tema agrario y, específicamente la Maestría en Agronegocios, como la única maestría de ese nivel y envergadura, que lidera, entre todas las Maestría en Agronegocios del país.

En ese sentido, se presenta la investigación estructurada en cuatro capítulos. En el capítulo I, se presentó el marco teórico. En el capítulo II se esboza el problema de la investigación, su importancia, alcances y limitaciones. En el capítulo III, se plantea el marco metodológico, las hipótesis, variables, la población y muestra. Finalmente, en el capítulo IV, se tabuló, interpretó y reveló la información colectada para el análisis del objeto de estudio, arribando a las conclusiones y recomendaciones.

MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la investigación

1.1.1. Internacionales

En la búsqueda de antecedentes, se han encontrado una serie de investigaciones y trabajos que forman parte del bagaje académico de obligatoria revisión, a fin de consolidar el objeto de estudio de la presente investigación.

1.1.1.1. Latinoamérica

a) Brasil

Pereira J. (2012), desarrollo la investigación “La formación profesional y el mercado laboral de los técnicos agrícolas del **Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Estado de Maranhão, Campus São Luís - Maracanã. Maranhão – Brasil**”. El trabajo consistió en analizar el nivel de formación de los graduados de la institución, teniendo en cuenta las prácticas curriculares y su influencia en la enseñanza y el aprendizaje; identificar los aspectos positivos y negativos en la formación de técnicos agrícolas evaluó la inserción, permanencia y ascenso en el mercado laboral; y comprobar la importancia de la institución de formación docente, destinado a determinar un perfil profesional de los estudiantes y su contribución a la formación de los titulados técnicos agrícolas.

El trabajo estudió la formación y el empleo de los graduados de la agricultura técnicos del Instituto Federal de Maranhão. Campus São Luís - Maracanã, para identificar dónde y cuáles son las técnicas de la sociedad, con las nuevas exigencias del mundo productivo, donde la relación entre educación y trabajo están relacionados con el desarrollo tecnológico que está a la altura de la economía global.

Los resultados encontrados fueron los siguientes:

- a) el plan de estudios de formación técnica agrícola debe ser considerado en el escenario actual de la relación entre educación y trabajo, donde el diálogo debe existir entre todas las instituciones sociales incluidas en el proceso.

- b) A través de los diversos métodos utilizados en la investigación hemos tomado las rutas de seguimiento para la construcción del conocimiento, con el apoyo de las tecnologías educativas que permiten los datos de la selección, los documentos, la organización bibliográfica de los materiales, hacer un informe y otros instrumentos que apoyarían la investigación que me propuse llevar a cabo.
- c) La investigación tuvo como ejes estructurales las leyes de directrices y bases de la educación nacional, el currículo de la educación agrícola, capacitación docente y la formación de técnico agrícola de posgrado, tratando de comprender el contexto del nuevo mundo del trabajo.
- d) Entre las diversas dimensiones de este proceso de formación complejo se han identificado los factores que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la salida de los contenidos trabajados en la teoría y la práctica, la formación del profesorado, las políticas públicas para fomentar la agricultura, el mercado de trabajo y otras variables que interfieren, pero son de gran importancia para el proceso de formación del sujeto.
- e) Desde esta perspectiva hay que considerar que el hombre es un ser que se construye y se desarrolla en relación con el contexto social, porque se realiza mientras la modificación de su entorno se cambia.
- f) La investigación permitió alcanzar una serie de puntos importantes para mejorar la formación de técnicos agrícolas, y otros citados en este trabajo:
 - ✓ Permitir el seguimiento del alumno a través de una propuesta pedagógica sólida, que sirven para realimentar la enseñanza - aprendizaje de la institución;
 - ✓ Implementar un proyecto de salida después de al menos dos años para servir de apoyo al plan de estudios desarrollados en la institución;
 - ✓ Animar a los profesores a participar siempre en la educación continua;

- ✓ Ejecutar un plan de acción educativa que vincula la relación entre educación y trabajo;
 - ✓ Crear oportunidades de foro de discusión periódica, seminarios y otros eventos proporcionando el intercambio constante de experiencias entre la educación y el mundo productivo, proporcionando información a los maestros la práctica.
- g) Mantenimiento, por supuesto, en la agricultura con un currículo flexible que se puede ajustar con mayor rapidez para asegurar el aprendizaje en la formación de los ciudadanos al hombre completo.

Finalmente, la tesis llenó un vacío en la formación de profesionales, contribuyendo al conocimiento general del sector agrícola, el plan de estudios de realimentación y mejora, teniendo en cuenta el contexto social, a fin de generar ciudadanos competentes y calificados para beneficio de la sociedad.

b) Colombia

Ramírez R. y Tovar M. (2005), en su investigación “Egresados de las Especializaciones en Enfermería. Evaluación de una década. **Escuela de Enfermería e Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle**”, analiza la situación de los Enfermeros egresados de las especializaciones en Enfermería Materno-Perinatal, Nefrológica y Salud Familiar, en la Escuela de Enfermería y en el Instituto de Educación y Pedagogía, en el periodo 1992 y 2002, en relación a las características de sus empleos, condiciones actuales y logros como especialistas.

En esta institución consideran que el seguimiento de quienes egresan es una estrategia de valoración que permite conocer su desempeño y desarrollo profesional y permite evaluar los resultados de un programa, facilitando la toma de decisiones en aspectos curriculares, metodológicos y de pertinencia de contenidos para validar la misión universitaria.

Aplicaron un instrumento a 195 egresados, dentro y fuera del país, obteniéndose respuesta de 59 especialistas (30,2 %), evidenciando que un alto porcentaje labora en el sector privado y cerca de la mitad labora en más de una institución.

Los resultados muestran que la mayoría consideró que los programas académicos cursados son de alta calidad y manifestaron estar satisfechas con su formación personal y profesional. La mayoría mantiene relación con las asociaciones profesionales y han contribuido con publicaciones en temas sobre su especialidad. Se muestra una interesante valoración de los egresados de los postgrados de Enfermería, donde se analizó la formación académica recibida en cuanto a su calidad y eficacia. A pesar que siguen siendo escasas las instituciones interesadas en el seguimiento de los egresados como un mecanismo que valora las bondades del plan curricular, se pudo apreciar, en este caso, el cumplimiento de los objetivos de la formación académica y la misión de la formación universitaria.

c) México

Contreras M., Hernández T., Verde, E., Monroy A., y Sánchez A. (2000), desarrollaron la investigación “Seguimiento de los Egresados de la carrera de Enfermería. Empleo y Educación Superior. **Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco**” cuyo propósito fue conocer la opinión de los egresados sobre el nivel académico que se les proporcionó y analizar si el perfil educativo propuesto por la universidad responde a las exigencias del mercado de trabajo. Todo ello con el fin de incorporar en el rediseño de la carrera las sugerencias y elementos derivados de este estudio.

El trabajo abarcó las generaciones de 1976-1981 y 1989-1993. El instrumento utilizado fue la encuesta con veinticinco ítems aplicada a 50 egresados que conformaron la muestra. Los resultados evidencian que el 34% de los participantes aún no tenían un año de haber concluido los estudios cuando se realizó el mismo; el 40% tenían de uno a tres años de haberlo hecho; y el 26% tenía más de tres años de egresados.

De los egresados encuestados, un 88% contestaron que la carrera de Enfermería fue su mejor opción, ya que les brinda un amplio campo de trabajo en donde encuentran posibilidades de desarrollo, así como satisfacción tanto personal como profesional.

El estudio confirmó que los egresados responden a las exigencias del mercado laboral, en su mayoría (84%) se ubica en instituciones del sector salud y sector educativo. En lo referido a las funciones que desempeñan, el 76% realiza actividades inherentes a la profesión en áreas asistenciales, un 24% proporciona atención directa al paciente, un 18% brinda protección específica y rehabilitación, 16% se dedica a la atención directa y promoción a la salud, 10% a la investigación y docencia, 14% a todas las anteriores y un 12% no trabaja.

Por medio del seguimiento de egresados se obtuvo información valiosa para realimentar el proceso de evaluación y rediseño curricular. Los requisitos más valorados en el momento de la selección, son los aspectos que se vinculan especialmente con competencias referidas a **habilidades - “saber hacer”** - (capacidad para trabajar en equipo, capacidad para organizar y planificar, capacidad para tomar decisiones) **y actitudes -“saber ser”-** (honestidad, responsabilidad, proactividad/dinamismo, creatividad/innovación, flexibilidad/capacidad para adaptarse a cambios). Son pocos los empleadores que subrayaron aspectos asociados a la esfera cognoscitiva **“saber - saber”** tales como informática, idioma, estudios de posgrado o maestrías.

Es interesante lo que valoran los empleadores sobre la formación de los egresados, en cuanto a que sus requerimientos están dirigidos a que tengan competencias del saber-hacer más que del saber-saber, enfatizando la necesidad del dominio de habilidades que les permitan desempeñarse en sus actividades laborales. Estos resultados revelan la diferencia de expectativas de los empleadores con el sector académico que conduce el plan curricular.

Alamilla P. (2009), sustento la investigación “El servicio social comunitario y su relación con el perfil profesional del licenciado en educación” de la **Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán**. El estudio de tipo descriptivo con metodología cualitativa-cuantitativa, abordó el servicio social comunitario y su relación con el perfil profesional del Licenciado en Educación; ante la existencia de un gran número de comunidades que requieren apoyo y orientación dirigido a mejorar la calidad de vida de sus miembros y que no cuentan con el necesario en materia de educación.

La investigación dio a conocer la relación entre las competencias del perfil profesional actual del Licenciado en Educación y el servicio social comunitario, a partir de la relevancia de estas para las necesidades educativas encontradas en cuatro comunidades marginadas pertenecientes al municipio de Tizimín (Sucopo, Cabichén, X´Bohom, Chan San Antonio). Los resultados obtenidos fueron presentados por porcentaje de relevancia de cada una de las competencias (básicas o herramientas, genéricas o disciplinarias, profesionales o específicas y transversales o integradoras) del perfil profesional del Licenciado en Educación para las necesidades de servicio social comunitario identificadas.

El investigador concluye afirmando que, el futuro Licenciado en Educación, puede contribuir a través de su servicio social comunitario a proporcionar información para prevenir problemas sociales; promocionar y ofrecer asesorías para educación de adultos; capacitar para el desarrollo de proyectos productivos; impartir cursos de técnicas y hábitos de estudio; motivar y ofrecer alternativas a jóvenes para continuar estudiando y proporcionar orientación educativa para padres de familia a partir de las competencias que posee de acuerdo a su perfil profesional actual.

Asimismo, resultaron relevantes las siguientes competencias:

- ✓ establecer relaciones humanas adecuadas y utilizar el pensamiento crítico y creativo en la resolución de problemas educativos;
- ✓ comunicarse adecuadamente (con claridad, precisión, asertividad y estilo profesional) en forma oral y escrita en el idioma español;
- ✓ elaborar propuestas educativas innovadoras (cambios) para responder a las demandas de un mercado competitivo y globalizado;
- ✓ analizar y comprender fenómenos sociales y educativos para proponer soluciones a los problemas identificados,
- ✓ utilizar teorías, principios, paradigmas y postulados consensuados en la literatura para fundamentar la pertinencia de prácticas en el área social y educativa;
- ✓ diseñar e implementar planes de clase, programas de curso y materiales de instrucción de diferentes niveles educacionales y modalidades;

- ✓ diseñar, implementar y evaluar programas de orientación educativa para promover el desarrollo humano y comunitario;
- ✓ utilizar efectivamente las habilidades docentes, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje en el aula;
- ✓ evaluar la pertinencia, relevancia y efecto de los programas educativos, cursos y de los aprendizajes de los estudiantes;
- ✓ diseñar planes de estudio de programas educativos de diferentes niveles y modalidades es relevante para promocionar y ofrecer asesoría para educación de adultos;
- ✓ trabajar en equipos inter y multidisciplinarios para la resolución de problemas sociales y educativos,
- ✓ utilizar adecuadamente la tecnología de vanguardia y aplicarla en el ámbito educativo,
- ✓ respetar la diversidad cultural entre individuos y grupos sociales y desarrollar estrategias para la difusión, respeto y adopción de valores éticos universales.

En base a los resultados, es posible determinar la relación entre las competencias del perfil profesional actual del Licenciado en Educación y las necesidades educativas de servicio social comunitario del municipio de Tizimín. Por tanto, la hipótesis de investigación se aprueba, al existir relación entre el perfil profesional del Licenciado en Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán y las necesidades educativas de servicio social comunitario.

d) Panamá

Castillero B. (2009), en su investigación “El currículo para la formación de los docentes universitarios”, bajo la colaboración de Zoraida Vergara V. y Débora V. de Beluche **del Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación – ICASE - de la Universidad de Panamá**, da cuenta del trabajo realizado por un equipo de profesores, cuya data proviene de fuentes secundarias obtenidas de documentos que reposan en las dependencias académicas de la universidad y otros documentos publicados por diferentes universidades oficiales y particulares que operan en el país.

En este trabajo se hace un análisis crítico de los planes de estudio para la formación de los docentes universitarios que se ofrecen al nivel de postgrado y maestría en diferentes universidades del país, comparando dichas ofertas a partir de algunos referentes teóricos sobre la formación de los docentes, especialmente, para el nivel superior. Asimismo, el informe incluye información acerca de los antecedentes del problema de investigación y los objetivos, así como de los hallazgos que surgen del análisis de los programas y planes de estudio que hasta ahora se han consultado.

Los hallazgos son de gran utilidad para quienes toman decisiones sobre las propuestas vigentes para otras cuyo propósito sea la formación y capacitación de los docentes para el nivel superior. No existen estudios que den cuenta de la forma en que el currículo para la formación pedagógica expresa o no una concepción de la profesión docente elaborada a partir de las características de la práctica y las necesidades reales de los profesores. De esta manera no hay información que permita advertir la relación entre las ofertas de las universidades con modelos teóricos o prácticos acerca de cómo se aprende a ser docente, y además, tampoco hay referentes para analizar los contenidos, expresados en las asignaturas que estructuran el plan de estudios.

Un análisis de los temas de los trabajos de grado presentados en los últimos diez años mostró que la formación de los docentes ligado a un análisis de los modelos más caracterizados en el ámbito internacional no forma parte de las investigaciones realizadas por los estudiantes de posgrado en docencia superior.

El estudio planteó ¿cuáles son los enfoques, objetivos y contenidos de los planes de estudio para la formación pedagógica de los docentes universitarios, y en qué se asemejan o difieren las propuestas para la formación pedagógica de los docentes de la educación superior en las universidades que la ofrecen?.

Las conclusiones arribadas fue que el panorama curricular para la formación de docentes para el nivel superior se presenta como un conjunto de propuestas que reflejan un fuerte enfoque tecnológico. Esto deja a la profesión como un agregado de aspectos instrumentales que no están enmarcados por una clara definición sobre su contenido.

Esta situación pudiera obedecer a diversos factores como:

1. La existencia de una amplia oferta universitaria para la formación de los docentes pareciera mostrar la importancia que las Instituciones de Educación Superior (Universitaria) atribuyen a la profesionalización de la docencia. Sin embargo, no parece existir una preocupación marcada por definir en qué consiste la docencia universitaria. En su lugar, los documentos muestran la importancia de mejorar la calidad de la educación en este nivel a través de la formación docente, pero sin que se llegue a precisar en qué consiste específicamente la profesión.
2. Hay una diversidad importante de programas de postgrado y maestría que evidencian formas distintas de interpretar la formación docente lo que influye directamente en la amplitud de conjuntos estructurados de conocimientos que integran la oferta de esos programas. Esta situación parece corroborar que no hay acuerdos mínimos acerca de qué es la profesión docente y cuál es su función social.
3. La ausencia de estudios específicos acerca de la profesión docente en el nivel superior puede ser uno de los factores más relevantes de la dispersión de los enfoques para la formación docente. Esto significa que, en términos generales, se desconoce el impacto que ha tenido la formación para la docencia superior en el mejoramiento de la práctica pedagógica, y con ello de la calidad de la educación universitaria. Pero también que la investigación sobre la propia práctica pedagógica de los docentes en el nivel superior es una de las fuentes principales para el diseño de cualquier propuesta para tal propósito.
4. La existencia de un imaginario sobre lo que hace un docente que determina de antemano lo que debería aprender una persona para poder enseñar. En este caso particular más centrado en los aspectos instrumentales de la formación docente que pareciera no valorar suficientemente los aspectos más pedagógicos de la formación que explicarían las opciones teóricas y prácticas que se

utilizan para la enseñanza en el nivel superior universitario (sólo el 5% de las asignaturas totales de la oferta se refieren a aspectos pedagógicos - de acuerdo con la denominación que tienen en los planes de estudio).

5. La formación para ejercer la docencia no está afirmada en la práctica concreta ya que aparece muy diluida en los planes de estudio. Esto también puede estar indicando que la institución educativa como referente concreta de la práctica pedagógica que explicaría la cultura del profesorado no ha sido considerada para el diseño de las propuestas curriculares de los programas de postgrado y maestría para la formación docente en el nivel superior universitario.
6. En el caso particular de la Universidad de Panamá, la condición de profesor supone funciones diversas como: docencia, investigación, producción, extensión y administración. Sin embargo, no puede afirmarse que el Programa de Maestría en Docencia Superior habilite para funciones diferentes a las que se desprenden de la enseñanza.
7. Si se consideran los modelos que tipifican la profesión docente, el currículo manifiesto en las propuestas para la formación, se puede afirmar que éstas responden más a un enfoque tecnista – eficiente. Esto deja muy de lado aspectos fundamentales como la fundamentación epistemológica de la práctica de la profesión, así como la reflexión sobre la propia actuación docente. Además, aunque en los planes de estudio aparezca la investigación como uno de los contenidos que mayor frecuencia tuvo en el conjunto de los perfiles de formación, no se ve con claridad que la propia actuación docente se proponga como un objeto de conocimiento.
8. Si se consideran algunos de los atributos que se proponen para el siglo XXI, se puede afirmar que en el conjunto de los rasgos de los perfiles y en los contenidos de los planes de estudio, aparece, aunque en forma dispersa, algunos de los que se proponen en las tendencias actuales para la formación docente. Sin embargo, esto es

más claro solo en contados casos. De esta forma, el panorama curricular, considerados en conjunto lo perfiles y las asignaturas evidencia que se está bastante lejos de mostrar criterios compartidos acerca de que es la formación docente para el nivel superior , cuáles contenidos deben conformarla y cómo debería desarrollarse todo el proceso.

e) **Venezuela**

Mastromatteo L. (2005), en su investigación “Bases, fundamentos y perfil profesional aporte para el cambio curricular de la EBA-UCV” de la **Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela**, enmarcada en el proceso de cambio curricular de la Escuela de Bibliotecología y Archivología fue concebida como aporte, describiendo los componentes necesarios para la elaboración de un diseño curricular: bases, fundamentos, perfil de formación y plan de estudios, así como las relaciones existentes entre estos.

Asimismo, determinó las bases del currículo para la EBA-UCV, construidas a partir de un diagnóstico de la situación social que requiere de una intervención educativa para formar a los profesionales requeridos; los fundamentos del currículo, como el conjunto de factores que permiten la concepción, organización y operacionalización del fenómeno educacional; y el perfil del profesional por competencias, a partir del esbozo de la finalidad y la meta de la profesión, a su vez, resultado del diagnóstico realizado sobre la sociedad, la profesión, las posiciones frente a la educación y el enfoque epistemológico que soporta el método para la enseñanza y la estructuración del plan de estudios.

Adicionalmente, construye una visión y una misión factibles de ser discutidas y compartidas por la Escuela, como elementos necesarios en la dirección estratégica de una institución de educación superior que afronta cambios en su estructura curricular.

Los resultados de la investigación, entre otros, son los siguientes:

- a) La transformación del currículo es una de las principales maneras para instrumentar el cambio educativo, el currículo es considerado

en la actualidad como pieza clave de los procesos de reforma académica. Las tendencias innovadoras encuentran su mejor expresión en el currículo. Es además, reflejo de la filosofía educativa, de los métodos y estilos de trabajo de cada institución.

- b) El profesional de la información en todos sus niveles (pregrado, especialización, maestría y doctorado, este último inexistente en el país) ve modificados sus roles, sus responsabilidades y encuentra retos diferentes, debe estar intrínsecamente implicado en el desarrollo de la sociedad. Para que esto se lleve a cabo, en nuestra profesión, así como en muchas otras, es necesario plantearnos un cambio en el diseño curricular de manera frecuente.
- c) La planificación de un cambio curricular es una tarea que atañe a toda la comunidad académica de la EBA. Debe conformarse un ambiente y equipo de trabajo que se encargará de diseñar y proponer el nuevo plan de estudio para luego ampliar la discusión hacia la comunidad en pleno.
- d) Aprender como equipo sobre el cambio curricular, sobre las disciplinas que estén involucradas en nuestra área (Bibliotecología, Archivología, Museología, Documentación, Ciencias de la Información), y otros temas como la Gestión del Cambio, Gestión del Conocimiento, Sociedad del Conocimiento, y aspectos organizacionales como la construcción de misión y visión a fin de manejar una misma terminología, y unificar criterios.
- e) Crear medios de difusión de las actividades de la comisión para mantener a la comunidad informada de su desarrollo.
- f) Contemplar los componentes necesarios para el cambio curricular: bases curriculares, fundamentos, perfil del profesional de la información basado en competencias, plan de estudios y evaluación curricular.
- g) Prever que el currículo no es estático, y debe darse una evaluación continua.

- h) Planificar el plan de estudios de la EBA en concordancia con los demás componentes curriculares: bases, fundamentos y perfil. Verificar que los contenidos de las materias ayuden directamente al logro de las competencias del perfil del profesional de la información.
- i) Estructurar el plan de estudio contemplando los siguientes contenidos:
 - ✓ Fundamentos teóricos e investigación en las ciencias de la información, bibliotecología, archivología, documentación y museología:
 - ✓ Gestión de unidades de información,
 - ✓ Procesamiento de la información,
 - ✓ Fuentes, recursos y servicios de información,
 - ✓ Tecnología de la información.
- j) Una vez concluido el proceso de diseño curricular, contemplar el cambio de nombre de la Escuela de Bibliotecología y Archivología, a Escuela de Ciencias de la Información, en función a la realidad en el área de la información, en los cambios curriculares antes señalados y para su inserción en el contexto epistemológico internacional.
- k) Proponer la revisión de los diseños curriculares en postgrado, en relación con los cambios formulados en el diseño curricular, en busca de continuidad, que permita a su vez formar recursos humanos del más alto nivel, producir conocimiento científico y tecnológico, responder a la demanda de formación de adultos-profesionales elevado su nivel académico y desempeño profesional, contribuir con el desarrollo social, cultural y económico. Estudios por la exigente misión que tiene de formar y producir conocimiento, puedan convertirse en el nivel educativo más transformador, necesariamente sistémicos, dinámicos, integrado, interdisciplinarios y comprometidos con el desarrollo humano, por tanto con el desarrollo social del país.
- l) Proponer un doctorado en el área que ofrezca continuidad a los estudios de cuarto nivel.

- m) Establecer las líneas de investigación en todos los niveles de acuerdo a los cambios curriculares y fomentar a la vez, el desarrollo de la investigación en los aspectos teóricos, epistemológicos, del método y metodologías en el área de las ciencias de la información, y en bibliotecología, archivología, documentación y museología, como ciencias autónomas e interdependientes entre sí, y que a la vez integran interdisciplinariamente a la primera.

Caligiore I. (2011), presenta la investigación “Pertinencia externa. Caso de la escuela de enfermería de la Universidad de los Andes”, de **la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes**, cuyo objetivo fue evaluar la pertinencia externa de la carrera de Enfermería de la Universidad de Los Andes según las expectativas de los egresados y los empleadores para determinar la concordancia entre el perfil académico profesional establecido en la carrera de Enfermería y el perfil ocupacional existente en las instituciones empleadoras donde los egresados laboran, como parte del proceso de actualización del plan curricular.

La metodología aplicada fue interpretativa con un diseño de estudio de caso, las variables del perfil académico profesional fueron objeto de análisis. Se realizó un análisis comparativo de las entrevistas no estructuradas que condujo a la comprensión interpretativa de la formación impartida a los egresados.

Los resultados dan cuenta que hubo diferencia en la valoración que tantos supervisores y egresados proporcionaron al perfil profesional, revelándose una discrepancia de opinión sobre las competencias que el egresado en Enfermería debería tener. Sobre la formación impartida se encontró que hay moderada concordancia entre las expectativas del sector empleador y la oferta institucional académica, lo cual afecta la pertinencia externa de la carrera.

Además, hay una preocupación por la discordancia entre el perfil académico del egresado y el perfil laboral, producto de la insuficiente actualización científica, los cambios dinámicos que se dan en la sociedad del conocimiento y la falta de incorporación de nuevos paradigmas educativos.

En consecuencia, este escenario estaría revelando un problema de pertinencia del currículo actual que se traduce en el perfil académico del egresado y su desempeño laboral. A raíz de este panorama se propuso realizar esta investigación, con el propósito de analizar la pertinencia externa de la carrera de Enfermería, en la que se establecen como referencias fundamentales, las expectativas de los egresados y del sector empleador.

La información preliminar obtenida fue producto de la consulta que se realizó a un grupo de egresados, supervisores y docentes de la carrera de Enfermería, que expresaron una opinión afín sobre la formación académica impartida, al considerarla que es integral y excelente; aunque reconocen que se hace mayor énfasis en los elementos teóricos que en la práctica.

Esta opinión coincide con lo descrito por representantes del sector empleador de instituciones de salud de la localidad para analizar el rol del egresado en el campo laboral, donde manifestaron su preocupación por la escasa dedicación del egresado por brindar atención directa al paciente y enfocarse en los registros administrativos y la gestión del servicio de salud.

Sobre la correspondencia entre la teoría y la práctica en la formación académica de los egresados, se evidencia que hay similitud en lo expresado por el grupo de docentes y supervisores consultados en relación al predominio de los conocimientos impartidos y las actitudes favorables que se fomentan en la carrera. No obstante los mismos expresaron que parte de ese caudal científico y tecnológico suele olvidarse al no ser aplicados en la práctica profesional.

Algunos factores que probablemente contribuyan con esa situación tienen ver con el entorno laboral de las instituciones de salud, caracterizado por la presión reinante, la sobrecarga de pacientes que atender, insuficiencia de insumos de trabajo, poca disponibilidad de tiempo para dialogar entre sí y con otros profesionales de la salud, además de la rutinización de las actividades y procedimientos clínicos.

El grupo preliminar de los egresados, supervisores y docentes enumeró una amplia y variada lista de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, que definen la formación ideal de un egresado de la carrera de Enfermería.

Sobre las competencias básicas obtenidas durante la carrera, la mayoría de los egresados consideró fueron suficientes para el cuidado en los ambientes hospitalarios y un 56,5% expresó que las competencias para instrumentar una intervención quirúrgica fueron suficientes también.

Sobre las competencias específicas de los egresados para brindar atención integral a diferentes tipos de pacientes (cuidados al niño y a la madre) según las condiciones de su situación clínica, muestran que solo un 52% considera que son suficientes, a pesar que este grupo vulnerable de la población requiere atención integral prioritaria, de óptima calidad según sus necesidades, en concordancia con lo establecido por la Organización Mundial de la Salud.

El 56,5% de los egresados manifestó que las competencias obtenidas por brindar atención integral a personas con trastornos gineco-obstétricos fue suficiente. Por tanto, hay baja concordancia con algunos objetivos establecidos en el plan de estudios de la carrera, que conlleva a darle prioridad en la atención de salud a este importantísimo grupo que representa el binomio madre-hijo.

En cuanto a las competencias referidas a aplicar principios éticos en su desempeño profesional y desarrollar investigaciones de carácter descriptivo en áreas de interés de la Enfermería un alto porcentaje (80%) de los supervisores manifestó que los servicios profesionales del egresado son suficientes.

El 70% de los supervisores expresaron opinión positiva sobre el nivel académico del egresado. El 60% de los supervisores expresó que la respuesta de la Escuela de Enfermería a la demanda de formación para el mercado laboral es insuficiente.

Méndez, V. (1992), en su trabajo de investigación "Determinación de la validez interna del Programa de las Unidades Curriculares Matemáticas y Fundamento de Biología de la Mención Biología **de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador**", cuyo objetivo fue determinar la validez interna en los programas de las unidades curriculares de Matemáticas y Fundamento de Biología, además de establecer la coherencia de dichas unidades. La metodología utilizada fue evaluativa, con un modelo de evaluación curricular. El resultado obtenido fue que no existe articulación entre los grados de dificultad y los niveles jerárquicos. Por tanto, en la carrera en cuestión no existe validez interna.

Aparicio, O. (1995), en la investigación "Validación interna del perfil profesional del técnico superior en higiene y seguridad industrial del **Instituto Universitario Experimental de Tecnología Andrés Eloy Blanco**", se propuso determinar la validez externa del perfil profesional del egresado. La metodología aplicada fue descriptiva, utilizando como instrumento una encuesta al sector demandante del recurso especializado en higiene y seguridad industrial. El resultado obtenido fue la comprobación que existe un alto grado de validez externa del perfil profesional del egresado de dicha carrera, en cuanto a actividades, destrezas que el egresado debe realizar en áreas administrativas, tecnología industrial y salud.

Chacón, E. (1995), en la investigación "Perfil profesional del técnico en Tecnología de Alimentos, egresado del **Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial, región Los Andes**", tuvo como objetivo proponer el perfil profesional del egresado técnico en Tecnología de Alimentos, y servir de referencia para el proceso de revisión del diseño curricular de esta especialidad. Se utilizó la técnica de 40 celdillas para estructurar el perfil profesional y definir las tareas que deberá desempeñar el técnico en Tecnología de Alimentos. El resultado de la investigación permitió determinar las tareas más importantes del profesional en estudio. Además, concluyó con la necesidad de rediseñar la carrera con la finalidad hacerla más acorde a los requerimientos de la sociedad.

Roman (1996), en su trabajo de investigación "Determinación de la validez externa de la carrera Turismo ofertada por el Instituto Universitario de Tecnología de Ejido", se planteó el objetivo de determinar el grado de validez externa de la carrera en cuestión, además de obtener una revisión del perfil profesional del egresado y de la estructura instruccional de dicha carrera. La metodología utilizada fue descriptiva – documental, dentro de la investigación evaluativa. El resultado obtenido fue que existe un alto grado de validez externa de la carrera Turismo ofertada por el Instituto Universitario de Tecnología de Ejido.

1.1.1.2. Europa

f) España

Ramió J. (2005), presenta la investigación “Valores y actitudes profesionales. Estudio de la práctica profesional enfermera en Catalunya” del **Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales Universidad de Barcelona**. Su estudio permite analizar, los valores y actitudes de ese grupo profesional, así como el grado de adhesión y jerarquización para comprender la realidad social de una profesión de salud. Conocer la práctica enfermera actual permite identificar los factores internos, del propio colectivo, y externos, es decir de la articulación del trabajo enfermero con las demás profesiones sanitarias y organizaciones, que favorecen y ayudan o limitan, poder ejercer la profesión prestando un servicio profesional que busca la excelencia.

El objetivo fue sumar esfuerzos en el proceso de profesionalización. La investigación alcanzó los objetivos propuestos, y confirmó la hipótesis, permitió identificar, a través del estudio de los valores y actitudes profesionales, los factores internos y externos al colectivo profesional enfermero, que potencian, limitan o no facilitan en el proceso de profesionalización al inicio del siglo XXI. Profesionalización es sinónimo de excelencia, en el caso concreto de enfermería es la excelencia en los cuidados a las personas.

El estudio demostró la relevancia de la práctica enfermera en el sistema de salud. Las conductas profesionales manifiestan actitudes, formas de estar y ser. Ayudar, estar, acompañar a las personas en momentos de su trayectoria vital, que implican vulnerabilidad. También proporciona, moviliza, potencia, descubre con las personas los recursos que contribuyen al bienestar, y la calidad de vida.

El estudio evolutivo de las actitudes y valores profesionales es fundamental para comprender la profesión enfermera, y su identidad. No obstante, la realidad social de ese colectivo profesional, no es única, aunque se determinan rasgos generales que ayudan a identificar el proceso de profesionalización. Debido a la composición del colectivo profesional, en su mayoría mujeres, la investigación mostró un proceso paralelo, al proceso social mantenido por las mujeres en España.

En lo referido al aspecto laboral, y profesional, aunque el avance es significativo a partir de la década de los años ochenta, Enfermería no ha conseguido como grupo profesional un reconocimiento social proporcional al servicio esencial y único que prestan. Varios factores parecen tener significado, entre ellos destaca especialmente la paradoja que existe en el seno del colectivo. Se manifiesta en lo siguiente: en general las enfermeras/os son personas críticas y reflexivas respecto a su profesión, no obstante se mantienen pasivas, y poco abiertas al mundo. Por lo que favorecer estrategias que aumenten la autoestima, creer, validar y mostrar los efectos terapéuticos que la aplicación de los cuidados producen en las personas, son líneas de acción y mejora profesional a promover y potenciar. Los estudios sobre valores y actitudes profesionales enfermeras son escasos a nivel internacional, y ninguno específico en Catalunya ni España.

La investigación alcanzó los objetivos iniciales propuestos. El primero trata de *identificar las tendencias de redefinición de los espacios profesionales propios*. Los resultados muestran que en las dos últimas décadas surgen nuevos espacios, otros se mantienen, y algunos tienden a desaparecer.

El segundo objetivo determinar *la estructura en género, edad, y estatus social de las enfermeras/os en las distintas trayectorias profesionales*. Se mantiene la profesión constituida mayoritariamente por mujeres, en el transcurso de las últimas décadas, no existen elementos que sugieran un cambio en la tendencia.

El tercer objetivo refiere el *análisis de los factores que mayor impacto tienen en el proceso de profesionalización enfermera*, se desarrolla ampliamente. Es un proceso complejo, ya que se articulan diversos factores internos, del propio colectivo profesional, y externos.

El cuarto objetivo *analizar los valores y actitudes del colectivo*, y su impacto en los diferentes ámbitos de la práctica profesional quedaron firmes al descubrir la identificación de los valores, y como se estructuran jerárquicamente, con especial significado y un alto grado de adhesión: *el altruismo* y *la dignidad de la persona*. Los demás valores analizados son *valores emergentes* en el proceso de profesionalización, los cuales requieren ser trabajados por el colectivo profesional para llegar a constituirse en valores consolidados.

El quinto objetivo propuesto se centra en el análisis *del valor social de los cuidados, y la imagen social de las enfermeras/os*, que muestra una relación estrecha con los valores profesionales del colectivo.

El sexto objetivo trata del *análisis del papel del Estado en el desarrollo profesional*. Aunque en las últimas cuatro décadas el Estado muestra escaso reconocimiento, a través de leyes y documentos, hacia el colectivo profesional, en el último año, en 2004, e inicios del 2005, la aportación a nivel legal es intensa.

Finalmente, el séptimo objetivo, hace referencia a *identificar las características que definen la relación profesional con otros profesionales*, en tanto que influye en la construcción de la imagen enfermera.

El análisis realizado muestra que los rasgos que las enfermeras/os perciben de la práctica médica, y la relación profesional entre ambos colectivos contribuyen a configurar algunos rasgos de la imagen desvalorizada de las enfermeras/os.

La *hipótesis de trabajo* confirmó que el elemento fundamental para el desarrollo de una profesión es *la identidad profesional fuerte*, que se caracteriza por la adopción de valores y actitudes profesionales, además del conocimiento experto, y habilidades propias.

Márquez A. (2009), presenta la investigación “Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica” de la **Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga**, cuyo objetivo principal fue determinar las características que debe tener un programa de formación inicial de docentes de enseñanza secundaria, fijándose objetivos específicos relacionados con la conexión que debe existir entre la formación teórica y la práctica, y la influencia de la formación en la adquisición de la identidad profesional del profesorado de secundaria través de los instrumentos de recogida de datos y de su respectivo análisis.

Las conclusiones arribadas se dividieron en tres grandes rubros, de los alumnos, de los profesores y la comparación entre ambos. La investigadora concluyó afirmando que dicho programa debe tener los siguientes requisitos:

1. Una formación teórica que mantenga el equilibrio entre la formación general y la específica y que tenga como características:

- 1.1. La formación general debe incluir todos los componentes pedagógicos que están relacionados con los procesos de enseñanza y con los de aprendizaje. El docente debe poseer los conocimientos necesarios para llevar a cabo todas las tareas relacionadas con el diseño, la programación y puesta en práctica del proceso de enseñanza y, al mismo tiempo, debe conocer las características de los alumnos con los que van a trabajar y las teorías sobre el aprendizaje que van a utilizar.
- 1.2. Debe incluirse en la formación teórica la adquisición de las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para desempeñar la labor docente, así como el conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- 1.3. La formación específica no debe incluir más contenidos disciplinares, sino los complementos didácticos necesarios para impartir dichos contenidos. Se trata de enseñar a enseñar a los profesores, de que aprendan a transmitir los contenidos de tal forma que el alumno pueda asimilarlos y aplicarlos en diferentes contextos.
2. Una formación práctica que permita al futuro profesor conocer la realidad educativa, aquella en la que va a desenvolverse profesionalmente y que además:
 - 2.1. Le permita desempeñar el papel del docente e implicarse en todas las funciones que les son propias, tanto las educativas como las administrativas.
 - 2.2. Pueda transferir y verificar los aprendizajes adquiridos en la teoría.
 - 2.3. Debe potenciar el análisis y la reflexión sobre sus actuaciones prácticas. La formación práctica no solo debe servir para conocer y entender la realidad, sino también para comenzar a construir y desarrollar en el futuro docente su pensamiento práctico, aquel que dirigirá y orientará tanto la interpretación de la realidad como la práctica del aula.

- 2.4. Le sirva para empezar a formar su carácter profesional, para socializarse y tomar conciencia de lo que significa ser un profesional de la educación.
3. Una conexión real entre la teoría y la práctica que dé a la formación inicial un carácter único y permita al futuro profesor enriquecerse profesionalmente desde los dos ámbitos. Esta conexión es fundamental porque permitirá:
 - 3.1. Romper con la dicotomía entre “lo que sirve más y lo que sirve menos para ser profesor”. Para ello es necesario que el alumno en formación pueda transferir los aprendizajes de uno a otro ámbito y pueda enriquecerse verificando la utilidad de todos los aprendizajes del curso de formación.
 - 3.2. Entender que la formación docente tiene distintos escenarios formativos, desde las aulas de la universidad a los centros de enseñanza secundaria, pero todos ellos tienen una misma finalidad: formar docentes para trabajar en la secundaria actual, con alumnos reales a los que tendrán que educar para esta sociedad.
 - 3.3. Saber que aprender a enseñar necesita de experiencias, conocimientos y situaciones que se producen en diferentes contextos, todos igual de válidos, y de todos ellos tiene que aprender un docente.
4. El profesorado encargado de la formación de los docentes, ya sea desde la teoría o desde la práctica, debe conocer y responder a las características y el perfil del profesor de secundaria, así como las demandas profesionales que se le exigen, y formarlo para desempeñar esa tarea. Esto implica que los profesores encargados de la formación teórica deben conocer las exigencias y características de la realidad educativa y del alumnado de Secundaria y los profesores de prácticas deben estar al día en cuanto a las teorías del aprendizaje, las metodologías de enseñanza, las características del diseño y planificación educativa, etc.

5. La formación inicial del profesorado está vinculada con el desempeño de una profesión, la docente, y por tanto debe contribuir a crear y reforzar el sentido profesionalizador. Un plan de formación inicial debe centrarse más en la realidad de los centros educativos que en las cuestiones abstractas, dotando al alumno de las herramientas necesarias para la resolución de los problemas reales ya en la fase de prácticas.
6. Es fundamental que en la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria, se pase de la formación del profesor de una disciplina a la formación de un profesional de la educación que tendrá que estar formado para responder a todas las exigencias que de él se demandan:
 - 6.1. Formar alumnos con características muy diferentes dentro del mismo grupo, a los que tendrá que atender en su diversidad.
 - 6.2. Trabajar en equipo para llevar adelante proyectos educativos, ya que no es un profesional aislado, sino que forma parte de la institución escolar.
 - 6.3. Impartir sus enseñanzas en ámbitos tan diferentes como la secundaria obligatoria, el bachillerato y/o los ciclos formativos. Las exigencias profesionales no son las mismas en la enseñanza obligatoria que en la postobligatoria, pero el profesor de secundaria debe estar preparado para la docencia en todas las etapas de la secundaria.
 - 6.4. Desempeñar una función social, ya que el docente está inmerso en un contexto concreto en el que se relaciona con el alumnado, el resto de sus compañeros, los padres de los alumnos y la administración educativa. Cada uno de estos grupos demanda de él tareas diferentes y a todas debe responder como profesional de la educación.
7. Formar docentes que tengan las competencias necesarias para poder transmitir las al alumnado con el que van a desempeñar su labor. La formación en competencias es una de las apuestas de la

educación del siglo XXI y los docentes de secundaria, como los de cualquier etapa educativa no pueden estar ajenos a esta realidad. Sólo docentes competentes podrán formar alumnos competentes.

Cobos A. (2010), presenta la investigación “La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga” de la **Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga**, la cual concluye afirmando, que la formación universitaria inicial resulta insuficiente para los y las profesionales de la orientación, ni los contenidos de las titulaciones universitarias, ni el período de practicum se acerca a la realidad de la orientación, según sus protagonistas. Las trayectorias profesionales de los orientadores son tan diversas que es difícil encontrar nexos para el establecimiento de una identidad común.

Hay profesionales de la orientación que tienen la diplomatura en Magisterio y otros no, y dentro de ellos, quienes han tenido una larga trayectoria profesional como maestros y otros que nunca ejercieron, de modo que la visión del sistema educativo es también muy distinta, si se tuvo o no esta experiencia. Quienes han enseñado entienden que la experiencia docente es un valor para ejercer la orientación, aun cuando el perfil de orientador (a) es completamente diferente del docente, lo que complica aún más la creación de una identidad profesional. Mayoritariamente, los orientadores (as) acceden a la orientación por motivación intrínseca y se sienten muy comprometidos con su trabajo.

Pavié A. (2012), presenta la investigación “Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial” de la **Facultad de Educación y Trabajo Social del Departamento Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Valladolid**, abordando la temática tanto para Chile como para el conjunto de Hispanoamérica, limitándose a Chile la formación del profesorado de educación media o secundaria, tarea pendiente desde iniciadas las reformas en el año 1990.

Entre los objetivos se planteó: a) analizar las políticas formativas para el profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones y su forma de concretarse en los currículos y en la práctica, desde el punto de vista de las competencias que se

pretenden desarrollar en la formación inicial; b) determinar las competencias profesionales docentes específicas para definir el perfil del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones; c) verificar si existe un modelo o diseño curricular basado en competencias de consenso que indique cómo estructurar la formación inicial docente; d) formular un nuevo perfil competencial del Profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones a partir de la determinación de las competencias profesionales específicas y de aprendizajes básicos esperados para este fin.

Los resultados de la investigación arrojaron que no existe una conceptualización unánime o clara en torno a qué es lo que se entiende por Formación Inicial. Incluso las entrevistas estructuradas realizadas a los profesores destacados de la especialidad han puesto de manifiesto la falta de consenso en relación a la apropiación del concepto de formación; y los modelos de competencias en los que se basan los diseños curriculares son sólo variaciones o adaptaciones de los enfoques revisados; independientemente que tengan nombres de consultoras, empresas o lleven nombres de prestigiosas universidades no hay un modelo general.

De una forma más precisa, y de acuerdo a las aportaciones hechas en las entrevistas y a los resultados mostrados por los análisis y tratamiento estadístico de los datos, concluye el investigador afirmando lo siguiente:

- a) Si bien la formación inicial como política educativa nacional es una preocupación permanente en todos los estamentos chilenos consultados, no existe claridad en cuanto a lo que se espera realmente de ella.
- b) No se ha logrado a través de la política educativa vigente especificar adecuadamente un conjunto de competencias docentes que puedan facilitar la construcción de propuestas de programas de formación inicial docente para las universidades.
- c) Existe una preocupación desde la perspectiva de la política educativa nacional por integrar en la formación inicial variadas acciones educativas buscando cumplir el objetivo de fortalecer la base de conocimientos y procedimientos de quienes se desempeñarán como docentes. Pero la implementación de estas

acciones requiere de una reestructuración académica, administrativa y de cultura organizacional de los centros de formación y no solo de educación secundaria.

- d) No hay una conexión clara (o una coherencia aparente) entre los diseños curriculares, contenidos, estrategias metodológicas y criterios de evaluación propios de esta etapa de la formación, con las necesidades que presenta la realidad del aula. Los profesores entrevistados reconocen la calidad en cuanto al conocimiento que manejaban sus profesores en la universidad, pero constatan la poca conexión entre un grupo de teorías y conocimientos específicos que aprendieron en su período de formación y la realidad del aula, señalando la poca o nula posibilidad de aplicarlos en el trabajo diario de aula. Se deja constancia de una inclusión “tardía” de los fundamentos de la Didáctica en los programas formativos. Por esto, es precisa una mayor pertinencia en el mencionado diseño curricular de los programas de formación inicial de acuerdo a los requerimientos actuales que se presentan en la práctica profesional docente.
- e) La política educativa vigente del contexto chileno descrito en los capítulos primero, segundo y cuarto sugiere la formación de un profesor en base a un perfil profesional creativo y constructor de su propio conocimiento. Sin embargo se evidencia que la formación inicial tiene un marcado carácter funcional, ya que se sigue formando al docente para que sea prescriptor y/o transmisor del currículo del sector o asignatura en cuestión y poco más. Los resultados obtenidos nos dicen que en la realidad los profesores en su puesto laboral privilegian, en muchas oportunidades y sorprendentemente, ser meros transmisores de información. En contraste, se valoran positivamente una serie de elementos de la Didáctica de las Lenguas que tienen que ver, por ejemplo, con la creación de experiencias de aprendizajes diversas que vayan más allá de la simple clase frontal.

- f) La formación inicial no prepara al profesor para que este adquiera y desarrolle competencias profesionales docentes propias de la especialidad. Así, no existe en Chile un perfil competencial de profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones cuyas competencias sean distintas respecto a profesores de otras disciplinas dentro del mismo contexto educativo.
- g) Se manifiesta una conciencia de las necesidades y carencias que tiene el sistema educativo en relación a los programas que forman docentes de la especialidad, de modo tal que hay una serie de demandas en este mismo sentido que apuntan básicamente a la coherencia y pertinencia de la formación en aspectos como contenidos, metodologías, uso de nuevas tecnologías, especificación de los aprendizajes esperados de los nuevos titulados, conocimiento acerca de los distintos estilos de aprendizaje y estar mejor preparado para el tipo de alumno que se presenta hoy en día. Se constata también la necesidad de actualización permanente tanto de mallas curriculares, conocimientos disciplinarios como de metodologías para buen el ejercicio de la disciplina.

Sobre las competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones, según los resultados obtenidos se puede considerar globalmente lo siguiente:

- a) Hay una coincidencia entre los enfoques y modelos descritos acerca de la identificación y desarrollo de competencias (genéricas, específicas, profesionales, etc.) en los currículos de Formación Inicial. En todos se definen las competencias a partir de tres componentes básicos, cuales son, los conocimientos (saber), las habilidades (saber hacer) y las actitudes (saber ser).
- b) De acuerdo con la literatura especializada, cada dominio y componente de la competencia profesional requiere de una definición semántica (saber), de un procedimiento de procedimientos o reglas de actuación (saber hacer) y de un reconocimiento o declaración de las disposiciones motivacionales y/o vocacionales

que permitan llevar a cabo su ejecución (saber ser y actuar). Junto con lo anterior, dichos dominios deben estar previamente definidos en un perfil profesional del docente el que, como ya hemos señalado, la política educativa de nuestro contexto nacional no especifica.

- c) En cuanto a las valoraciones dadas a las competencias docentes y profesionales, se observa un conocimiento parcial de qué tratan y una falta de distinción de sus elementos de aplicación. Por ejemplo, en forma reiterada se destaca al liderazgo como una competencia que debería ser trabajada con mayor frecuencia, pero sólo es valorada en el papel, porque en los resultados de las encuestas no se propone como un rasgo relevante. En cuanto a los datos, a más de la mitad de las competencias (63%) algún o algunos de los encuestados le asignaron la opción de respuesta 1 ('no sabe/no contesta') y el 23% fue valorada por algunos encuestados con la opción 2 ('irrelevante'), lo que resulta, a lo menos, preocupante si pensamos que este corpus de competencias profesionales ha sido seleccionado porque tienen una directa injerencia en el buen hacer en la práctica docente.
- d) Los encuestados aducen que no existe un perfil profesional para el área y, por ende, tampoco se asocian con claridad competencias para la especialidad. Esto también es refrendado por la investigación teórica hecha para estos fines.
- e) Llama la atención que algunos grupos encuestados que se han diferenciado en la muestra (hombres, mujeres, licenciados) no valoran positivamente competencias profesionales tan relevantes como, por ejemplo, "ser un facilitador de los aprendizajes en el aula" y "reflexionar frecuentemente acerca de su práctica docente". Lo anterior implica, en la práctica, que el proceso de enseñanza y aprendizaje sigue centrado casi exclusivamente en el rol activo del profesor y, por otro lado, en la pasividad del alumno. Así, el profesor sólo transfiere la información que conoce pero no necesariamente

resuelve los problemas presentados en clase de forma profesional y, por lo tanto, no necesariamente mejoran la calidad de los aprendizajes de sus alumnos.

- f) Se evidencia una clara tendencia por preferir un componente de las competencias profesionales, cual es el relacionado con el conocimiento (saber). Fue una constante en la investigación la alta valoración por parte de todos los grupos de encuestados de todas las competencias profesionales alineadas con el conocimiento; así, fueron más y mejor valoradas todas aquellas relacionadas con el dominio de contenidos, teorías, técnicas, metodologías didácticas, etc.
- g) De acuerdo con el estudio realizado, la experiencia es la variable con mayor grado de influencia en el momento de identificar cómo se desarrollan las competencias profesionales en la práctica docente. Sin embargo, en relación al total de la muestra, siguen valorándose más favorablemente todas las competencias relacionadas con el ámbito del saber (como se señala en el punto anterior), destacándose las competencias relacionadas con el conocimiento de distintas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina y su respectivo proceso de evaluación.
- h) Desde el dominio del saber hacer, hay coincidencia en que los profesores conocen variados medios y recursos didácticos para ejecutar bien sus clases. No obstante, la evidencia empírica muestra que desde la perspectiva de lo procedimental, no los utilizan en forma sistemática en el momento de realizar su trabajo en el aula.
- i) Desde la perspectiva de las capacidades los datos nos revelan que hay un vacío, ya que se valoran como poco importantes y no se integran a las competencias profesionales que deberían ser propias de todo profesor de Educación Secundaria.
- j) Desde el dominio del ser, existe una incipiente preocupación por entablar relaciones entre profesor y alumno que tengan un carácter más afectivo y/o emocional. El profesorado muestra interés por

saber qué es lo que motiva al alumno en clase, lo que implica preparar la clase en forma consciente con el ánimo de respetar el ritmo de aprendizaje de un tipo de estudiante cada vez más heterogéneo. Se valora estar preparado para dar respuesta a la diversidad.

Finalmente, concluye que no existe un modelo o diseño curricular basado en competencias unificado que gestione e integre en forma eficiente estos tres dominios en la práctica laboral y/o profesional.

1.1.2. Nacionales

Rodríguez del Solar, N. (1997), en su investigación “Diagnóstico Curricular de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y propuesta de un perfil profesional con perspectiva andragógica”, **de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos**, plantea en sus conclusiones haber comprobado las causas de algunas deficiencias significativas del currículo y del perfil profesional del Licenciado de la Facultad de Educación de la UNMSM. En ese entonces, el currículo de la Facultad de Educación no había sido elaborado de acuerdo a los elementos básicos de la planificación curricular, a nivel macro, meso y micro, causa principal de las deficiencias detectadas.

En relación a la macro planificación curricular, no posee en forma específica los elementos de iniciación y orientación (IN-0) del currículo, como son: fundamentos del currículo; perfil profesional del egresado de la Facultad de Educación, y Prospectiva, para su reajuste permanente. Como el currículo carece de fundamentos, su actual estructura no responde a las exigencias y demandas de la realidad socio-económica y cultural del país, condicionando una formación teórica, academicista e intelectualista, restringiendo la validez externa e interna del currículo.

En cuanto a los elementos de participación y administración (PA-A) de la planificación curricular, los estudiantes universitarios de educación, no son considerados como adultos, los profesores, educandos y egresados no actúan integrados, se descuidan los elementos de ejecución y los recursos físicos y materiales son insuficientes e inadecuados.

La estructura curricular analizada, no se fundamenta en los principios básicos de la doctrina curricular, generando distorsión, incoherencia e incongruencia en el plan de estudios.

Se ha comprobado que el actual currículo de ambas especialidades poseen una marcada orientación intelectualista, por cuanto la mayoría de los objetivos de las asignaturas se refieren al campo cognoscitivo, descuidando los aspectos afectivos y psicomotor del educando.

Los docentes encuestados, plantean como alternativas de solución a esta problemática de la Facultad de Educación, las siguientes acciones: a) planificación curricular mediante equipos multidisciplinarios; b) actualización docente, mediante eventos sobre currículo; c) participación permanente de autoridades, docentes, estudiantes, administradores y egresados; d) cambio de la estructura orgánico-administrativa de la Facultad; y e) proyección a la comunidad en proyectos de desarrollo productivo-educativos.

El plan de estudios, en general, y el currículo, en particular, no son ampliamente difundidos entre docentes y alumnos de la Facultad de Educación, para analizarlos y participar en su reestructuración. No se practica el principio didáctico de "aprender a aprender", es decir no se orienta a los estudiantes en las técnicas participativas que garanticen el autodomínio, el autoaprendizaje y la creatividad.

El perfil profesional del Licenciado de la Facultad de Educación de San Marcos, no estaba claramente definido porque no se han precisado los elementos que los conforman, como son: rasgos básicos deseables en la personalidad del futuro egresado, conocidos como indicadores "Alfa", y rasgos básicos deseables en el campo ocupacional del futuro docente, es decir las funciones, roles o áreas de incumbencia donde se desempeñará, conocidos como los indicadores "Beta".

En atención a los resultados de la encuesta, el 55% de los profesores encuestados no conocen el perfil profesional actual, expresado en objetivos. Mucho más desalentador es que el 90% de los docentes encuestados, desconoce total y/o parcialmente las áreas que conforman el perfil profesional; tales áreas deben ser: a) científica, b) social, c) técnica, y d) investigación.

Del análisis del plan de estudios y de las encuestas aplicadas a los docentes, se comprueba que se descuida la formación administrativa adecuada del futuro profesional de la educación.

Barrientos E. y Vildoso J. (2007), presentaron la investigación “Influencia del perfil académico y el plan de estudios en el nivel de conocimiento de investigación en los maestristas de la unidad de postgrado en la Facultad de Educación” **de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos**, analizando las variables perfil académico, plan de estudios y nivel de conocimiento de investigación en los alumnos de maestrías de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación, con la participación de 81 alumnos de la modalidad presencial y 52 alumnos de la modalidad semipresencial que se encontraban cursando el cuarto ciclo.

Los estudios de maestría en la actualidad son necesarios para quienes trabajan en instituciones superiores, en tal sentido tienen que estar en función de las exigencias del mercado laboral. Estas exigencias implican estar acordes con los adelantos científicos y tecnológicos y con ellos establecer la formación de los maestristas a través de un planteamiento de acuerdo a los intereses y políticas académicas institucionales.

Para contar con maestrías de calidad se requiere elaborar un buen perfil académico, el mismo que debe estar de acuerdo a las demandas laborales y, con ello, establecer las asignaturas del plan de estudios. Por otra parte las maestrías están orientadas a la formación de investigadores y por ello el plan de estudios debe contar con mayor peso académico en dicha área.

En tal sentido, se realiza el estudio de las variables perfil académico, plan de estudios y nivel de conocimiento de investigación en la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación en la Universidad. El problema planteado radicó en investigar sobre el nivel de influencia del perfil académico y el plan de estudios en el nivel de conocimiento de investigación de los estudiantes de maestrías de la EPG de la Facultad de Educación.

Los resultados obtenidos en la investigación fueron los siguientes:

- a) Existe una correlación significativa de 0.555 del plan de estudios y el nivel de conocimiento de investigación.

- b) Del mismo modo se observa una correlación significativa de 0.555 del perfil académico y el nivel de conocimiento de investigación.
- c) Existe una influencia significativa del 0.41 del perfil académico y el plan de estudios en el nivel de conocimiento de investigación.
- d) Los cursos que han contribuido a la formación y se encuentran preparados para ponerlos en práctica son Estadística Inferencial, Técnicas e Instrumentos de investigación y Tesis III. Se encuentran medianamente capacitados en Epistemología, Metodología de la Investigación Científica, Tesis I y Tesis II.
- e) Los contenidos desarrollados en los cursos de investigación, según los alumnos, son de un buen nivel.
- f) La preparación en investigación indica que se encuentran medianamente preparados.
- g) Los niveles alcanzados en las tres variables de estudio son de un nivel bajo.

Llanos R. (2010), presentó la investigación “Relación del nivel de relación entre el perfil profesional y el plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación **de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco**”, con el desempeño docente de sus egresados en la especialidad de Biología y Química que trabajaban como profesores en el área de CTA (Ciencias Tecnología y Ambiente) en 37 Instituciones educativas (08 estatales y 29 privados) en la ciudad de Huánuco. Los resultados de la investigación fueron los siguientes:

- 1.- La responsabilidad en sus funciones de los profesores de la Escuela Académico Profesional de Educación Secundaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL, fue lo que con frecuencia observaron los egresados de la especialidad de Biología y Química, tal como lo manifestaron el 80.3% de los encuestados.
- 2.- Existe relación entre el perfil profesional con el plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación que con frecuencia lo observaron un 62% de los encuestados. Sin embargo, un 29.6% manifestaron que a veces apreciaban esta relación, durante sus estudios universitarios.

- 3.- Existe una notable relación entre el perfil profesional de la Facultad de Educación de la UNHEVAL, con el desempeño docente de los egresados, informado por los señores directores de las I.E.
- 4.- El desempeño docente, informado por los alumnos de las I.E. tiene una considerable relación con el perfil profesional.
- 5.- Existe también una amplia relación entre el plan de estudios de la Facultad de educación, de la UNHEVAL, con el desempeño docente de los egresados informado por los señores directores de las I.E.
- 6.- Los factores que más relacionan el Plan de estudios con el Desempeño docente Informado esta vez por los alumnos de las I.E.

Finalmente, aplicando el coeficiente de correlación de Kendall, para medir el grado de asociación entre las variables categóricas, se llega a la conclusión que existe una relación significativa, entre las variables plan de estudios con desempeño docente y el perfil profesional con desempeño docente, en los egresados de la especialidad de Biología y Química de la Escuela Académica Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan de Huanuco (UNHEVAL).

Botton, R. (2012), presenta la investigación “el plan de estudios y el perfil profesional del egresado **de la Academia Diplomática del Perú** con relación a las necesidades de especialización del aspirante al Servicio Diplomático de la República”, cuyo objetivo principal determinar la relación existente del plan de estudios de la Academia Diplomática del Perú, el perfil profesional del funcionario diplomático y las necesidades de especialización del aspirante al Servicio Diplomático de la República.

La investigación fue descriptiva, empleando el método hipotético deductivo, cuyo diseño fue descriptivo-correlacional. La población estuvo conformada por los 663 funcionarios del Servicio Diplomático de la República en actividad, de las cuales se tomó una muestra no probabilística intencionada de 15 egresados de la Academia Diplomática del Perú que culminaron sus estudios en el año 2009.

El estudio comprobó una relación estadística significativamente positiva entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Academia Diplomática del Perú respecto de las necesidades de especialización del aspirante al Servicio Diplomático de la República; considerando que el plan de estudios de la Academia Diplomática del Perú debe atender todos los aspectos vinculados no sólo a la formación sino también al futuro desempeño del diplomático peruano en el ejercicio de sus funciones en los ámbitos político-jurídico, económico-comercial y consular. La tesista concluyó afirmando:

1. Se comprobó una relación estadísticamente significativa positiva entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Academia Diplomática del Perú respecto de las necesidades de especialización del aspirante al Servicio Diplomático de la República. Esta afirmación se sustenta en la relación de significancia estadística existente entre el plan de estudios de la Academia Diplomática de Perú y las necesidades de Especialización Diplomática. Del mismo modo, se puede afirmar que existe una relación de significancia estadística entre el perfil profesional y la especialización diplomática.
2. Se comprobó que existe una relación de significancia estadística entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Academia Diplomática del Perú respecto de las necesidades de especialización Político-Jurídica. Esta afirmación se sustenta en la relación de significancia estadística existente entre el plan de estudios de la Academia Diplomática y las necesidades de especialización Político-Jurídica. Asimismo, afirma que existe una relación de significancia estadística entre el perfil profesional del egresado de la Academia Diplomática del Perú y la especialización Político-Jurídica.
3. Se evidenció una relación estadísticamente significativa positiva entre el plan de estudios de y el perfil profesional del egresado de la Academia Diplomática del Perú respecto de las necesidades de especialización del aspirante al Servicio Diplomático de la República en el ámbito Económico-Comercial. Esta afirmación se sustenta en

la relación significativa positiva entre las variables plan de estudios y las necesidades de especialización en el ámbito Económico Comercial y la relación de significancia positiva entre las variables perfil profesional y necesidades de especialización en el ámbito Económico-Comercial, respectivamente.

4. Se constató una relación positiva entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Academia Diplomática del Perú respecto de las necesidades de especialización del aspirante al Servicio Diplomático de la República en el ámbito Consular. Se pudo llegar a esta conclusión a partir de la comprobación de la relación de significancia estadística entre el plan de estudios y la especialización Consular y la relación estadística positiva entre el perfil profesional y la especialización Consular, respectivamente.
5. Finalmente, se corroboró una relación estadística positiva entre el plan de estudios y los requerimientos de política exterior, los cuales están conceptualizados como las necesidades de especialización de los funcionarios diplomáticos en los ámbitos político-jurídico, económico-comercial y consular.

1.2. Base legal

La educación en el Perú posee su fundamento legal en la Constitución Política, específicamente en el artículo N° 21, que sostiene: "El derecho a la educación y a la cultura es inherente a la persona humana. La educación tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad. Se inspira en los principios de la democracia social. El estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza".

Por otro lado, la investigación se fundamenta en la Ley Universitaria N° 23733, capítulo III, artículo N° 11; capítulo V, artículo N° 43, artículo N° 51 inciso c; capítulo VI, artículo N° 58, inciso a; capítulo VII, artículo N° 65.

El artículo N° 11 sostiene "Los Departamentos Académicos son unidades de servicio académico, específico a la Universidad, que reúnen a los profesores que cultivan disciplinas relacionadas entre sí. Coordinan la actividad académica

de sus miembros y determinan y actualizan los sílabos de acuerdo con los requerimientos curriculares de las Escuelas".

El artículo N° 43, reza: "(...) es inherente a la docencia universitaria la investigación, la enseñanza, la capacitación permanente y la producción intelectual".

El artículo N° 51, plantea: "Son deberes de los Profesores Universitarios: c) Perfeccionar permanentemente sus conocimientos y capacidad docente y realizar labor intelectual creativa".

El artículo N° 58, prescribe: "De conformidad con el Estatuto de la Universidad los estudiantes tienen derecho a: a) Recibir una formación académica y profesional en un área determinada libremente escogida, sobre la base de una cultura general".

El artículo N° 65, establece: "la investigación es función obligatoria de las Universidades, que la organiza y conduce libremente, Igual obligación tienen los profesores como parte de su tarea académica en la forma que determine el Estatuto. Su cumplimiento recibe el estímulo y el apoyo de su institución".

El Estatuto de la Universidad Nacional Agraria, en su artículo N° 1, establece: "La Universidad Nacional Agraria La Molina es un centro de Educación Superior integrado por profesores, estudiantes y graduados dedicados al estudio, la investigación y la enseñanza, así como, a la difusión, extensión y proyección social del saber y la cultura a la comunidad nacional. Goza de la más amplia libertad en el cumplimiento de sus fines, y para ello, la Constitución del Estado, la Ley N° 23733 que la rige le reconocen autonomía académica, económica, normativa y administrativa".

En el Capítulo II, del mismo cuerpo legal, del Régimen Académico y Administrativo, en el artículo N° 9 establece que "la Universidad Nacional Agraria La Molina está integrada por Facultades, la Escuela de Postgrado, los Institutos Regionales de Desarrollo y los Institutos de Investigación. También, cuenta con servicios y oficinas de apoyo académico, de investigación, administrativo y de asesoramiento, además de Centros de Producción y Servicios, conforme se especifica en el presente Estatuto. (Modificado con Resolución N° 0003-2012-AU-UNALM, 27/09/12)".

El artículo N° 54 establece que “El régimen de estudios para la Escuela de Postgrado es según el sistema semestral, con currículo flexible y por créditos”. El artículo N° 55 plantea que “Cada Facultad y la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Agraria La Molina establecen sus respectivos planes de enseñanza concordantes con los artículos 53° y 54° del presente Estatuto, así como los planes de investigación y demás actividades, los que deben ser presentados al Consejo Universitario por lo menos tres meses antes de la iniciación del año académico, sin cuya ratificación no pueden entrar en vigencia.

De los Grados y Títulos se encargan los artículos N° 73, 74 y demás pertinentes.

El artículo N° 73 establece que “se otorga los grados académicos avanzados de Maestro o su equivalente o Doctor a los estudiantes de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Agraria La Molina, que hayan cumplido con la aprobación del programa de estudios correspondiente y la sustentación pública de una tesis original y calificada, de preferencia relacionada con problemas de interés nacional, así como, el conocimiento de un idioma extranjero para la Maestría y de dos para el Doctorado y demás requisitos que señale el Reglamento respectivo”.

El artículo N° 74 establece que “El título profesional habilita, a quien lo ostenta, para el ejercicio de la profesión correspondiente; los grados académicos avanzados son el reconocimiento de su alta formación en un área del conocimiento.

De los Programas de Investigación. El artículo N° 130 establece que “Cada Programa de Investigación y Proyección Social está a cargo de un jefe elegido por el Consejo de Facultad entre los Profesores Principales o Asociados, a tiempo completo o dedicación exclusiva. Su mandato dura dos años y puede ser reelegido, (Modificado con Resolución N° 0003-2012-AU-UNALM, 27/09/12)”.

En el Capítulo VII de los Graduados, el artículo N° 205, plantea que “son graduados de la Universidad Nacional Agraria La Molina, quienes habiendo terminado los estudios correspondientes han obtenido en esta Casa de Estudios grado académico o título profesional”.

En el Capítulo VIII de la Investigación, el artículo N° 211, establece que “La investigación como función obligatoria de la Universidad Nacional Agraria La Molina se realiza en las ciencias, humanidades y tecnologías de las disciplinas y especialidades de las Facultades, Escuela de Post Grado y Departamentos Académicos, identifica, analiza y se orienta a la solución de los problemas de su competencia; priorizando aquellos de interés nacional”.

El artículo N° 212, plantea “La Universidad Nacional Agraria La Molina elabora el Plan de Investigación que integra las investigaciones que se realizan en los diferentes niveles, a corto, mediano y largo plazo. Este plan responde a los fines y principios de la Universidad, establecidos en el presente Estatuto.

El artículo N° 213, plantea que “La investigación que realiza la Universidad Nacional Agraria La Molina, recibe el apoyo económico del Estado a través de su presupuesto, así como de los organismos del sector público o privado nacional o internacional que fomentan la investigación en el país”.

En el Capítulo IX de la extensión y Proyección Universitaria, el artículo N° 218, establece que “La Extensión y Proyección Universitaria como función obligatoria de la Universidad Nacional Agraria La Molina se realiza en especialidades de sus Facultades, Escuela de Postgrado e Institutos, en áreas de cultura general. Identifica, recibe, analiza y atiende los problemas y necesidades de quienes no son sus estudiantes regulares con la finalidad de promover el desarrollo integral de la comunidad. La extensión y proyección universitaria se orienta preferentemente hacia los sectores menos favorecidos económicamente, como las comunidades campesinas, empresas asociativas en general y pequeños agricultores”.

1.3. Base teórica

1.3.1. La teoría curricular

La educación en términos de resultados que se pretende alcanzar en función a la formación del ciudadano y del tipo de sociedad que se desea construir, se concretan mediante el currículo que actúa como proceso operativo en el que ingresan un conjunto de elementos como: actores sociales, objetivos, recursos, etc., que interactúan para alcanzar las metas educativas trazadas.

En ese sentido, el currículo tiene la finalidad de plasmar una determinada concepción educativa en términos de lo individual, lo social y lo cultural. Así, mediante la planificación y ejecución del currículo se fortalece el logro del tipo de hombre y de sociedad que un estado desea para su sistema educativo. Por ello, debe existir congruencia entre el enfoque que se plantea de la educación y el currículo.

Al planificar el currículo se deben seleccionar contenidos y metodologías, elaborar materiales, incorporar los aportes de la comunidad, evaluar los aprendizajes, teniendo como norte el cumplimiento de los fines y objetivos de la educación que le permite contribuir a la formación del tipo de hombre y de sociedad que cualquier estado aspira tener y se evidencie en su política educativa.

Las diversas teorías que se han encontrado hoy en día sobre el currículo suelen significar un marco de discusión para fundamentar y justificar lo que se enseña y cómo se hace. El problema central de la teoría del currículo debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre teoría y práctica, por un lado y de las relaciones entre educación y sociedad, por otro.

Las teorías del currículo evolucionan, son dinámicas, en constante cambio como es la práctica curricular.

Todas las teorías sobre el currículo implican una meta teórica (teorías sobre las relaciones entre la teoría y práctica) a el estudio del currículo, según Kemmis (1988, p. 31).

Una teoría curricular no puede ser indiferente a las complejas determinaciones de que es objeto la práctica pedagógica ni el papel que desempeñan en ello los procesos que determinan la concreción del curriculum en las condiciones de la práctica. Las teorías curriculares han de juzgarse por su capacidad de respuesta para explicar la doble dimensión: las relaciones del currículo con el exterior y el curriculum como regulador del interior de las instituciones escolares.

El término currículo, ha sido ampliamente definido desde varios autores a lo largo del tiempo, proviene del griego “currere” que significa andar ligero, marchar, correr.

1.3.2. El concepto del currículum

El concepto de currículum es dinámico, en el cual se incorporan una serie de elementos que no se visualizan en forma aislada sino en sus mutuas relaciones.

Los historiadores del currículum, desde la mirada educativa, sitúan su nacimiento como área específica de teorización e investigación en 1918 con la publicación del libro "The Curriculum" de Franklin Bobbitt, docente de la Universidad de Wisconsin en Estados Unidos.

Posteriormente, el autor en 1924, publica el libro "How to make a Curriculum", iniciando una serie de posturas que han acogido muchos autores en el mundo como: Tyler, Taba, Rule, Díaz B., Arredondo, Lafrancesco, entre otros.

La obra fue considerada el primer trabajo sistemático sobre la problemática curricular y surgió, según Salinas (1994), en un período donde emerge con fuerza un movimiento centrado en el tema "¿qué es lo que la escuela debe de enseñar?" como un problema que se debe abordar en forma científica. El abordaje de los fundamentos del currículum se expresa en la tarea de construir un currículum científico, determinando las deficiencias sociales que son el resultado de la falta de experiencia histórica, literaria y geográfica. Cada deficiencia encontrada es una llamada para una capacitación específica.

El autor, parte de una construcción desde el estudio de lo social, del desempeño profesional, de las deficiencias en el manejo práctico de un saber y de las formas psicológicas en las que un sujeto aprende.

El criterio para determinar el contenido que debe formar parte de un plan de estudios se realizará a partir de las exigencias que en la vida adulta se le harán al individuo para que tenga un buen desempeño social, considerando las demandas de los empleadores. Según Salinas (1994) la influencia más importante del trabajo de Bobbitt consiste en la serie de supuestos que planteó y se mantienen vigentes en la actualidad, manteniendo sus propuestas en la enseñanza.

El concepto de currículo es controvertido. Los intentos por sistematizar su sentido han generado muchas concepciones, según Tañer y Tañer (1975, p. 5), “portadora de una visión socio-política específica sobre la educación, así como del conocimiento, del cambio social en general, del estudiante, y de la escuela”.

Otra obra meritoria fue publicada en 1949, "Basic Principles of Curriculum and Instruction" de R.W. Tyler, la cual generó gran impacto internacional, convirtiéndose en literatura especializada de referencia obligatoria sobre el curriculum. Tyler se identifica con el paradigma tecnológico, respondiendo a una ideología de la eficacia social y utilitarista. Su propuesta se fundamenta en la formulación de cuatro preguntas "necesarias antes de elaborar cualquier currículo" (Tyler, 1973, 7-8).

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?.
2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar estos fines?.
3. ¿Cómo se puede organizar de manera eficaz esas experiencias?.
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?.

El autor propone una guía para la elaboración del curriculum, como se desprende, según plantea Díaz Barriga, (1993) que la identificación precisa de fines y objetivos educativos son imprescindibles y deben expresarse posteriormente en criterios que guíen la selección del material instruccional, posibiliten determinar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar los exámenes.

La propuesta de Tyler (1973) resulta más compleja y elaborada que la de Bobbitt (1924). Sin embargo, para este último, su riqueza radica en identificar las actividades específicas de la vida del adulto como objetivos del curriculum. Al contrario de Tyler, consiste en operativizar, desde la filosofía y la psicología, los objetivos generales que se desprenden de las tres fuentes básicas del curriculum: el alumno, la sociedad y los especialistas.

En opinión de Díaz Barriga F., (1993) las posibles fuentes de información del modelo de Tyler son:

- a) El estudio de los propios educandos.

b) El estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela.

c) Las consideraciones filosóficas.

Según Tyler, (1973, p.50) en cualquier planificación curricular se “indicará a un tiempo el tipo de conducta que desarrollará el estudiante y el sector de contenido o de vida al cuál aplicará ese comportamiento”. Un análisis crítico-valorativo del postulado de Tyler muestra que el lenguaje de la eficiencia es un aspecto destacado, donde la búsqueda de un medio eficiente para conseguir fines anteriormente definidos se convierte en la función esencial del currículo.

A partir de Bobbitt y Tyler, se produce una tendencia de estudiar el curriculum, tomando mayor auge a partir de la década de los 60, momento en que se convierte en un campo de debate, teorización e investigación, abordado desde diversas teorías y metodologías.

Tyler (1949) considera el currículo como un documento que fija por anticipado los resultados del aprendizaje de los alumnos y prescribe la práctica pedagógica más adecuada para alcanzarlos.

Zais (1976, p. 3-4) señala que el término “currículo” es usado ordinariamente por los especialistas de dos maneras: 1) para indicar un “plan” para la educación de los alumnos/as; y 2) para identificar un campo de estudios; y añade: “El currículo como un plan para la educación es calificado como un Currículo o el Currículo... pero como campo de estudio, al igual que muchos campos especializados, es definido tanto por el aspecto concreto del que versa (su estructura semántica), como por los procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica)”.

En el primer sentido, el concepto adquiere un significado prescriptivo. Currículo es, entonces, aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas, es el plan o la planificación, por la cual se organizan los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje.

En el segundo sentido, el currículo es tratado como un fenómeno digno de ser estudiado; como una región disciplinar que se nutre de la investigación de cualquiera de las vertientes en las que como fenómeno el currículo se presente (Gimeno y Pérez, 1983; Schubert, 1982).

Por otro lado, una serie de autores plantean definiciones desde diversas perspectivas. Para Jonhson (1970), desde una perspectiva conductual, el curriculum es una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje. El curriculum es lo que prescribe de forma anticipada los resultados de la institución, no se ocupa de prescribir los medios, esto es, las actividades, materiales o incluso el contenido que debe impartirse para conseguirlos.

Al ocuparse de los resultados a conseguir, se refiere a los fines pero en términos de productos de aprendizaje y no a un nivel más general y remoto. En suma, el curriculum indica que es lo que debe aprenderse y no el por qué debe ser aprendido.

De Alba, (1994, p.38-39), entiende por currículo la “síntesis de elementos culturales” (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.

Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

Arnaz, (1981, p. 9), plantea que “Un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza aprendizaje que se desarrolló en una institución educativa”.

Gimeno, (1988, p. 15) establece que “la condición de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asigna a la educación escolarizada de ayuda al desarrollo, el reflejo de un modelo educativo determinado, motivo por lo que, tiene necesariamente que ser un tema controvertido e ideologizado de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla”.

Saylor, (1974, p. 15) sostiene que “El currículo abarca todas las oportunidades de aprendizaje provistas por la escuela”.

Stenhouse, (1987, p. 29), sostiene que “un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

Coll, (1992. p. 31-32) plantea otra alternativa más viable “entendemos el currículo como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y estilos para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello el currículo proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuando enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar”.

Pansza, (1990, p. 21) sostiene que el currículo consiste en “una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo”.

La autora (2005), describe de forma muy simple las diferentes concepciones que se tiene del currículo, mencionando lo siguiente: “Currículo es el término polisémico que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso la implementación didáctica.

Algunos autores presentan la teoría curricular como un campo disciplinario autónomo y otros como un área de la didáctica. Con base en lo anterior, podemos agrupar las definiciones de currículo en los cinco rubros siguientes:

- a) **El currículo como los contenidos de la enseñanza:** En este sentido se trata de una lista de materias, asignaturas o temas que delimitan el contenido de la enseñanza y del aprendizaje en las instituciones escolares. De hecho quienes identifican el currículo con contenidos destacan la transmisión de conocimientos como función principal de las escuelas.

- b) **El currículum como plan o guía de la actividad escolar:** Un plan de aprendizaje, enfatiza la necesidad de un modelo ideal para la actividad escolar, su función es la de homogenizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) **El currículum entendido como experiencia:** Esta interpretación del currículum pone su énfasis, no en lo que se debe hacer sino en lo que en realidad se hace, es decir: la suma de las experiencias que los alumnos realizan dirigidos por la escuela.
- d) **El currículum como sistema:** Se desarrolla por la influencia de la teoría de los sistemas, en educación, el sistema se caracteriza por elementos constituyentes y relaciones entre los elementos constituyentes. Destaca la existencia de metas, las cuales apuntan los elementos y sus relaciones. Interpretan el enfoque de sistemas como un proceso sistemático y lineal.
- e) **El currículum como disciplina:** En esta clasificación, el currículum no solo es un proceso activo y dinámico, sino también una reflexión sobre este mismo proceso”.

Los tres primeros destacan el carácter dinámico del currículum, no solo es una propuesta o plan, sino un proceso vivo en el que interviene el ser humano, imprimiendo sus características particulares. La concepción es activa y flexible.

Pansza, (op. cit.) sostiene que el currículum representa “una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta que es: producir los aprendizajes esperados. Para lograr esto se tiene dos aspectos interconectados: el diseño y la acción. Implican una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje”.

Casarini, (2010) plantea que “hay que pensar en el currículum en términos de proyecto; esta denominación es más abarcativa que la del plan de estudios entendido, de manera tradicional, como selección y secuencia de contenido. La idea de proyecto permite visualizar al currículum como la propuesta que determina lo que ocurre en el aula (...) que guía la práctica del docente y que al mismo tiempo retroalimenta el diseño de la propuesta original”

Heredia y Rodríguez, (1999, p. 5-6 y 15-17) definen currículum de la siguiente manera:

“(…) proponemos considerar en una primera aproximación al currículum como la organización de los diferentes elementos que participan en una experiencia de aprendizaje...reconocemos que la tarea docente es prevista, conductora y reguladora. Estas tareas corresponden a los tres procesos dinámicos del currículum: La previsión, la ejecución y la regulación curricular. El currículum es la organización integral de los elementos que participan en el proceso educativo. Las competencias, los contenidos, las estrategias metodológicas, los materiales didácticos, las experiencias y la evaluación. El currículum comprende: La previsión, el desarrollo y la regulación del proceso educativo en un determinado contexto social”.

Para Álvarez de Zayas (2001, p. 1),

“el currículum constituye el plan de acción para la formación del profesional, a partir del cual se organiza, dirige, ejecuta y controla el proceso de enseñanza aprendizaje, para la formación de los recursos humanos que requiere la sociedad, teniendo en cuenta las necesidades del contexto social y los intereses y motivaciones de los actores principales del proceso”.

Más adelante plantea: “En el mismo se integran de manera sistémica la parte de la cultura que se enseña y que está influida por determinados enfoques pedagógicos, psicológicos y filosóficos que se enmarca en un tiempo y espacio determinados”.

Lafrancesco (2004., p. 27), contribuye a la desambiguación del tema, en su obra currículum y plan de estudios donde sostiene:

“currículum es el conjunto de principios o fundamentos antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos que inspiran los propósitos y procesos de formación integral (individual y sociocultural) de los educandos en un Proyecto Educativo Institucional que responda a las necesidades de la comunidad entornal, (...)”.

Además, contextualiza la definición precisando que es necesario contar con los medios adecuados, como la gestión estratégica, los planes de estudios, las estrategias pedagógicas, entre otros que faciliten la educación integral y transformadora que necesita la sociedad.

El concepto ha evolucionado, Córlica y Dinerstein (2009), presentan una perspectiva histórica, lineal y secuencial donde resaltan la propuesta de Gimeno:

“Es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y practica posible, dadas unas determinadas condiciones. Es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”.

A efectos de la presente investigación, se tendrá en cuenta a la definición de currículo como plan, siguiendo a Saylor y Alexander (1974), “el currículo es un plan que enfoca los objetivos y los medios, pero que no se limita sólo a esto, pues incluye además, estrategias de instrucción y evaluación”.

En otras palabras, el currículo forma de recursos humanos en cualquier campo. El plan de estudios es el medio que permite seleccionar y organizar los conocimientos con criterios de secuencialidad y continuidad considerados como fundamentales para el logro del perfil académico profesional.

1.3.3. El diseño curricular

No existe un solo enfoque del diseño curricular capaz de dar respuesta integral a la diversidad de problemas que plantea el currículo y su praxis. Por ello, se realizó un recorrido y revisión de los fundamentos conceptuales y modelos más representativos del campo del diseño curricular, una diversidad de enfoques delimitados por fronteras no siempre claras.

En la literatura revisada sobre el diseño curricular es recurrente encontrar confusiones y ambigüedad en los modelos curriculares. Por ello, términos como currículo, plan de estudios, programas de estudios, instrucción y enseñanza se intercambian y ubican en un mismo plano. Sin embargo, en materia de modelos curriculares es posible hallar diferentes formas de abordar la problemática.

El diseño de las profesiones ha sido una práctica habitual y constante en las universidades y otros centros de formación. En este proceso, un concepto utilizado con frecuencia y casi una constante es el de “perfil profesional”. Sin embargo, la lectura de diferentes propuestas que se hacen permiten visualizar que son descripciones genéricas, ambiguas y sumamente convergentes, que dicen poco acerca de qué es lo que realmente es capaz de hacer y no hace un egresado o titulado determinado, tanto en pre grado como en maestría.

La formación de profesionales competentes y creativos responde a las demandas sociales que logren resolver problemas relacionados con su profesión, ligada estrechamente al diseño curricular de las carreras de post grado que se cursan en las instituciones educativas superiores.

Kissack (1998, p. 65-66), señala que hay profesores que mezclan currículo con el plan de estudios y programas. “Quiero definir en este momento que currículo es cada actividad, cada experiencia que el estudiante tiene (...). Otro problema está relacionado con los docentes que utilizan los exámenes orales, esto no permite que se genere un estándar para todos los estudiantes, es imposible obtener la misma calidad desde el primer estudiante hasta el último. Cuando estamos hablando de currículo no solamente se trata de la estructura de las metodologías también debemos considerar cómo vamos a trabajar con los estudiantes”.

El desarrollo curricular es técnico y científico, es variado, al basarse en los valores y creencias acerca de la educación, sus prioridades y opinión acerca de cómo los estudiantes aprenden. El diseño curricular debe proveer un marco básico de referencia para la planeación o su desarrollo; es influido por las opiniones del docente y la enseñanza tiene un contenido tradicional. En la actualidad, se confunde el diseño y el desarrollo curricular porque los currículos involucran valores, elecciones y opciones, así como reflexiones personales y varias perspectivas en diferentes contextos.

Siguiendo a Álvarez de Zayas, (2001, p. 1) “el diseño curricular es el primer paso de todo proceso formativo, donde se traza el modelo a seguir y se proyecta la planificación, organización, ejecución y control del mismo. Es decir, al proceso de estructuración y organización de los elementos que forman parte del

currículo hacia la solución de problemas detectados en la praxis social, lo que exige la calidad de ser flexible, adaptable y originado en gran medida por los alumnos, los profesores y la sociedad, como actores principales del proceso educativo. El diseño curricular requiere determinada información no esencial, pero que precise el objeto de estudio, los problemas, tendencias, atendiendo una situación pedagógica concreta”.

Para Álvarez de Zayas (op. cit., p. 2) es necesario profundizar, reflexionar e indagar acerca de cómo diseñar, ejecutar y evaluar un currículo con la concepción que desarrolle una nueva mentalidad para la actuación práctica del profesional, donde armonicen todos los integrantes del sistema en concordancia con los cambios del paradigma actual, y teniendo en cuenta el entorno social, constituyen una de las funciones de las instituciones universitarias en el mundo, en nuestro país, y de todos los responsables en el funcionamiento de los procesos que en ella se llevan a cabo.

Para Pratt (1980, p. 180), las características del diseño curricular y la expresión que adopte da forma al curriculum. “En campos tan complejos como la educación, el diseño concreta el proyecto pedagógico, cumpliendo además, otra serie de funciones como resaltar los objetivos que persiguen, incrementar la probabilidad de alcanzarlos, economía de tiempo y esfuerzo, facilitar la comunicación y coordinación de proyectos”.

El concepto de diseño desde la etimología, según la última edición de la Real Academia Española, es definido como esbozo, delineación de: proyecto, plan; expresa la idea de algo que se traza previo a la ejecución.

a) Concepto de diseño curricular

Un elemento importante en la conceptualización del ámbito del diseño del currículo y la conformación de modelos prescriptivos de éste se refiere a la necesidad de instaurar procesos de investigación y evaluación continua que permitan analizar dichos modelos en la práctica.

Por otro lado, el diseño curricular, al concebirlo más como proceso que como producto estático, que se ubica en una dimensión socio-temporal requiere del estudio de una realidad y proyecto curricular concretos en los que es posible identificar diversos planos y momentos.

El concepto de diseño curricular se refiere a la estructura y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente: donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se deberán integrar en el proceso conducente a la conformación de un nuevo proyecto o propuesta curricular particular. El punto central se vislumbra en su praxis, debiendo ser flexibles, adaptables y en gran medida originados por los principales actores del acto educativo.

Siguiendo a Arredondo, (1981) puede establecerse el vínculo entre diseño curricular y currículo: el primero se constituye en el proceso conducente al segundo; mientras que el currículo es planteado como un resultado, que de ninguna manera debe verse como estático o rígido. Esta mirada permite visualizar una distinción importante que muchos autores suelen omitir, “el diseño del currículo no debe confundirse con su propio desarrollo”. Por desarrollo curricular entendemos el proceso de elaboración, construcción y concreción progresiva del currículo, mientras que el diseño curricular es la forma o esquema de racionalización que deliberadamente se utiliza en dicho proceso o en fases diferenciadas del mismo (Gimeno, p. 88).

b) Las características del diseño curricular

Las características de un diseño curricular dependen de los fundamentos científicos y filosóficos que los sustenten. No es posible que un diseño no tenga un presupuesto científico o filosófico de base. Kemmis, entre otros autores, estudia las diferentes teorías del currículo y realiza una categorización en corrientes: técnica, crítica y práctica.

El diseño del currículo se concentra en cuatro dimensiones: objetivos, experiencias, organización y evaluación. Los objetivos son expresados en términos de conducta y guían todo el proceso, el centro de atención son los objetivos que orientan y guían todo el proceso. Los criterios de organización del

contenido, las experiencias de aprendizaje y evaluación son consecuencia directa de los objetivos. Esta corriente la inicia Bobbitt, es afinada por los planteamientos de Tyler, expresados en “Principios Básicos del Currículo y de la Instrucción (1949)” y perfeccionado por Leyton M., en “Planteamiento Educativo (1970)”.

c) Enfoques curriculares

Schwab (1974) “Un enfoque práctico para la planificación curricular”, manifiesta que las construcciones teóricas deben examinarse y cuestionarse los presupuestos científicos en sus manifestaciones. El autor indica que no es posible tomar prestadas las teorías aun cuando sean apropiadas, es fundamental revisar las teorías del conocimiento, las ciencias sociales, la psicología, la pedagogía. Por la complejidad de la enseñanza se requiere una revisión de cualquier teoría.

Stenhouse (1984), concibe al currículo como un proceso de investigación, donde las propuestas curriculares, profesores y práctica se imbrican linealmente. Realiza críticas al modelo de objetivos conductistas, donde indica que los objetivos confunden la naturaleza del conocimiento y ello afecta a la naturaleza del proceso de mejorar la práctica.

El autor presenta un modelo alternativo para el desarrollo del currículo, donde demuestra cómo el conocimiento y la comprensión se desarrollan a través de procedimientos donde no se predeterminan los resultados de aprendizaje. En este enfoque se considera al docente un investigador, con un compromiso para el cuestionamiento sistemático, desarrollar destrezas para estudiar la propia enseñanza y el interés por cuestionar y probar la teoría en la práctica. El enfoque del autor quedó plasmado en su libro “Investigación y desarrollo del currículo”.

Enfoque de la teoría crítica

Este enfoque pretende demostrar que la ciencia había llegado a ser científicista, donde se reducía a la ciencia social al estudio de hechos objetivos, concibiendo la idea de una ciencia social crítica y la necesidad de un enfoque, de relación entre teoría y práctica, que difiere de lo planteado por las ciencias sociales positivistas o interpretativas.

Habermas, rechazó la idea de que el saber sea producto de un acto intelectual puro y desinteresado porque el conocimiento no es producto de una mente ajena a las preocupaciones cotidianas por tanto se da en determinadas condiciones histórico sociales.

Este enfoque trata de demostrar como la ideología puede ocultar contradicciones inherentes a las ideas y a las creencias; por tanto es discutido el marco de referencia epistemológico y las concepciones que subyacen en un diseño curricular, la definición de la teoría en las prácticas. Asimismo, desarrolla dichas teorías mediante la acción y la reflexión permanente.

Taba (1962), sostiene “Ayudar a los alumnos a aprender”. Este enfoque toma en cuenta la revisión de las necesidades e interese de los alumnos, crecimiento y desarrollo, diferencias individuales, proceso de aprendizaje al momento de elaborar el diseño curricular, toma en cuenta los factores culturales.

La planificación del currículo implica un proceso ordenado, tomando en cuenta el siguiente orden:

- Paso 1. Diagnóstico de las necesidades.
- Paso 2. Formulación de los objetivos.
- Paso 3. Organización de los contenidos.
- Paso 4. Selección de las actividades de aprendizaje.
- Paso 5. Organización de las actividades de aprendizaje.
- Paso 6. Determinación de lo que se va a evaluar y las maneras de hacerlo.

Novak (1982) en “Teoría y Práctica de la Educación”, acerca este modelo a la teoría de aprendizaje de Ausubel (1983). Si el aprendizaje ha de ser significativo, entonces en la estructura cognitiva del alumno debe estar disponible un conjunto de conceptos de significancia para la incorporación de nuevos conocimientos.

Ausubel (op. cit.), manifiesta con referencia a la planificación curricular, que esta no puede ignorar el nivel general de desarrollo cognitivo del alumno, ni el complemento particular de sus abstracciones primarias y secundarias en la disciplina que va a aprender.

Formación basada en competencias

Esta es una nueva corriente curricular que, según el módulo “Formación Permanente para Docentes de Educación Superior” de la Fundación la Educación para el Desarrollo AUTAPO, nos sugiere la siguiente definición: “Competencia, son procesos complejos que las personas ponen en acción actuación creación, para resolver problemas y realizar actividades, aportando a la construcción y transformación de la realidad, integrando las tres dimensiones del saber (Tobón, 2005).

La formación basada en competencias FBC constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se sitúa a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y el desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas, (Tobón, op. cit).

Si bien el término “competencia” no es desconocido en el contexto pedagógico, lo novedoso está en tomar a la asignatura, materia, módulo; como Unidad de Competencia Genérica, que corresponde a un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes comunes a un conjunto de ocupaciones. La competencia genérica se divide en: competencias genéricas de empleabilidad y competencias genéricas de cambio.

Enfoque curricular de Pérez Gómez

Pérez Gómez, (op. cit. p. 26), identificó cinco enfoques básicos, de “relativa homogeneidad interna”, asociados al desarrollo de la teoría y la metodología curricular. Estos enfoques se consolidan en las décadas de los años 60 y 70, con una fuerte crítica en los ochenta y re conceptualización de sus planteamientos. Los enfoques identificados por el autor son:

1. El Currículo como estructura organizada de conocimientos, donde se hace énfasis en la función transmisora y formadora de la escuela, frecuentemente sobre la base en una concepción disciplinar del conocimiento científico, orientado a desarrollar modos de pensamiento irreflexivo acerca de la naturaleza y la experiencia del hombre. De esta manera, la elaboración del currículo está centrada en la expresión de la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que la fundamentan; la integración equilibrada de contenidos y procesos, de conceptos y métodos, así como el desarrollo de modos peculiares y genuinos de pensamiento (aprender a pensar). Como ejemplo, se puede citar a Schwab (1964), Phenix (1962) y Bentley (1970), entre los autores más representativos de este enfoque.

2. El Currículo como sistema tecnológico de producción. El currículo detalla los resultados obtenidos en el sistema de producción. Se elabora desde una concepción tecnológica de la educación. Destacan en este enfoque: Popham y Baker (1970), quienes conciben el currículo y su diseño como una declaración estructurada de objetivos de aprendizaje. Mager (1970), propone que estos resultados se traduzcan en comportamientos específicos definidos. Gagné (1967), aboga por la conformación de un conjunto de unidades de contenido susceptibles de ser adquiridas bajo un conjunto singular de condiciones de aprendizaje. La elaboración del currículo se refiere a la especificación de intenciones, más que a delimitar medios o estrategias particulares. Johnson (1967), incluye “toda aquella riqueza cultural que se considera apropiada para la supervivencia de la comunidad, a la vez que es susceptible de aprendizaje” (Pérez Gómez, p. 29).

3. El Currículo como plan de instrucción. Este enfoque cita a autores como Taba (1962, 1974) y Beauchamp (1968), quienes conciben el curriculum como un documento que planifica el aprendizaje y se diferencia de los procesos de instrucción a través de los cuales se desarrolla dicho plan.

4. El Currículo como un conjunto de experiencias de aprendizaje. En contraposición a la idea del currículo como programa de contenidos, se concibe como conjunto de experiencias educativas planificadas, propiciadas por el docente y la institución escolar. Destacan las ideas de Tyler (1949), Saylor (1966) y Alexander (1966).

5. El Currículo como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción. Opuesto a las posturas anteriores, este enfoque se centra en el análisis de su práctica y en la solución de problemas. Postula la necesidad de integrar el currículo y la instrucción de una manera unitaria y flexible que origine la práctica, afirmando la autonomía del docente y la exigencia de elaborar proyectos curriculares relevantes para el alumno; como fases para la elaboración de dicha propuesta proponen: planificar, evaluar y justificar el proyecto curricular. Destacan Schwab (1969), Eisner (1979) y Stenhouse (1980) como representativos de este enfoque.

En la actualidad, el desarrollo curricular se inclina a privilegiar la función del docente como mediador del aprendizaje y el papel de la interacción entre los alumnos. Aun dentro de un esquema de corte funcionalista, los teóricos de la planeación educativa trataron de ubicarla en la problemática y necesidades vigentes del sector educativo y en su interconexión con la sociedad. Así, se postulan una serie de dimensiones como la social, técnica, cultural, prospectiva, económica, etc., que establecen los marcos de referencia y variables intervinientes a considerar en el acto de planeación educativa.

d) Metodologías curriculares

Díaz Barriga (1981), señala que en el estado actual de la teoría curricular difícilmente puede hablarse de una metodología como tal, las necesidades de las instituciones las que deben imponer una definición. Hablar de aproximaciones teórico-metodológicas al diseño curricular implica hacer referencia al concepto de modelo curricular, el cual permite la concreción de proyectos específicos y ser aplicado genéricamente en una amplia variedad de propuestas.

Aunque es difícil separar la descripción de una metodología de diseño curricular de los supuestos teóricos en que se sustenta, se puede delimitar en metodologías clásicas del currículo a los autores Tyler, Taba y Johnson, cuyas metodologías constituyen piedras angulares en el campo del diseño curricular, influyendo de manera definitiva en las concepciones y normatividad de las instituciones educativas respecto de la elaboración de sus planes curriculares.

La propuesta curricular de Johnson (1967) publica el tercer clásico del currículo, "Currículo y Educación" (en español aparece en 1970). Las metodologías curriculares desde un abordaje tecnológico y sistémico son las planteadas por Glazman y De Ibarrola dirigida al diseño de planes de estudios de las licenciaturas universitarias, viene a ser una importante expresión de los planteamientos de Tyler y Taba, tratando de adaptarlos al diseño curricular en el contexto latinoamericano.

Las autoras definen al plan de estudios como "el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados convenientemente, agrupados en unidades funcionales y estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión" (Glazman y de Ibarrola, 1978, p. 28).

En esta propuesta, los planes de estudio deben elaborarse de manera verificable, sistemática y continua. Verificable no tanto en función de opiniones o intereses particulares, sino con base en una fundamentación.

La propuesta curricular de Arnaz (1981), quien postula una metodología de desarrollo curricular que ha tenido amplia difusión en las instituciones educativas de nivel superior, la cual consta de varias etapas:

1. Elaboración del currículo, que se divide en fases.
2. Instrumentación de la aplicación del currículo, considerando entrenamiento de profesores, recursos didácticos, ajustes al sistema administrativo, etc.
3. Aplicación del currículo.
4. Evaluación del currículo (el sistema de evaluación, las cartas descriptivas, el plan de estudios y los objetivos curriculares).

Arredondo (1979), propone una propuesta que sostiene esta metodología está emparentada con el enfoque sistémico y los planteamientos de los clásicos del curriculum, pero presenta una marcada orientación hacia el estudio de la problemática de la sociedad, del mercado ocupacional y el ejercicio profesional. Esta propuesta se desarrolló en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Las metodologías curriculares desde un abordaje crítico y sociopolítico, denominado así por una serie de propuestas que en realidad tienen diversos orígenes e intenciones; comparten el rechazo a los enfoques tecnológicos, a la visión psicologista del Curriculum y se centran en el vínculo instituciones educativas - sociedad y resaltan la problemática social, política e ideológica de lo curricular. Esta propuesta altamente flexible e inacabada requiere la asimilación de la historia, cultura, conocimientos, tradiciones, valores, ideología, etc., que se desprenden del contexto social particular donde está inserta una institución escolar concreta. Entre los autores de esta propuesta encontramos:

La propuesta de Stenhouse. En contraposición al modelo curricular por objetivos, Stenhouse (1975, p. 91) sostiene que es posible un diseño curricular racional, fundamentado en la especificación de contenidos y principios de procedimiento. Este modelo releva los contenidos vinculados a procesos de investigación y solución de problemas orientados a que el docente y los alumnos deriven métodos de pensamiento creador, trascendiendo la simple acumulación de saberes acabados.

El enfoque reconceptualista. Este enfoque sostiene una serie de ideas que son similares a la propuesta de Stenhouse, pero se sitúan en el extremo contrario a las posiciones tecnológicas.

La propuesta curricular modular por objetos de transformación. Marca un hito en la concepción y la práctica educativa de las instituciones de educación superior en la década de los años setenta.

Conocida como propuesta “alternativa”, en oposición al modelo tecnológico de la pedagogía americana es resultado de una experiencia de elaboración de planes de estudios y construcción de nuevos enfoques curriculares (Díaz Barriga, 1988).

Esta propuesta fue desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana plantel Xochimilco (México), en un intento por afrontar de manera diferente la problemática curricular desde categorías propias, como práctica propias, como práctica profesional, enseñanza modular, objetos de transformación, entre otras (Guevara Niebla, 1976).

En esta propuesta, los requisitos que se establecen para la elaboración de un plan de estudios se integran en las etapas siguientes:

- a) Marco de referencia del plan.
- b) Determinación de la práctica profesional.
- c) Estructuración curricular.
- d) Elaboración de módulos.
- e) Evaluación del plan de estudios.

El marco de referencia del modelo lo constituyen los enfoques cognitivos en sentido amplio, destacando la teoría genética de Jean Piaget: la teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky: la psicología cultural de Michael Cole: la teoría del aprendizaje verbal significativa de David Ausbel: la teoría de la asimilación de Mayer: las teorías de los esquemas inspirada en el enfoque del procesamiento humano de información, y la teoría instruccional de la elaboración de Merrill y Reigeluth.

El modelo de diseño curricular base el cual asume una concepción constructivista del aprendizaje escolar, en tanto sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que construye el estudiante sean los más correctos y ricos posibles.

El modelo se fundamenta en un marco legal y en resultados de análisis socio-antropológicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos, desde donde se establecen tres niveles de concreción, se especifican los objetivos generales del ciclo, las tareas curriculares pertinentes, en función de las cuales se definen objetivos generales y terminales. Simultáneamente, delimita bloques de contenido y orientaciones didácticas para dichas áreas.

Los bloques de contenido se desglosan en hechos, conceptos y principios: procedimientos, y valores, normas y actitudes. En el segundo nivel de concreción se realiza el análisis y secuenciación de los bloques de contenido. Finalmente, en el tercer nivel, deben desarrollarse ejemplos de programación atendiendo a los diversos supuestos establecidos.

e) Etapas de la metodología del diseño curricular

La metodología del diseño curricular está conformada por cuatro etapas:

1. Fundamentación del proyecto curricular.
2. Delimitación del perfil del egresado.
3. Organización y estructuración del currículo.
4. Evaluación curricular continúa.

Etapa 1. Fundamentación del proyecto curricular. La labor de análisis permitir contar con bases sólidas, ancladas en la realidad y en un contexto particular, que permitan justificar la conveniencia y relevancia de dicho proyecto, así como marcar las directrices principales para su conformación.

Retornando a las ideas de los autores revisados es válido investigar las necesidades sociales para dar respuesta al egresado, pero dicho análisis se inserta en un marco de referencia de carácter socio histórico.

Este análisis, en la educación superior o niveles con carácter terminal, se asocian al estudio del ejercicio profesional y/o laboral del egresado, identificando las prácticas profesionales predominantes, emergentes, decadentes y su aportación al desarrollo de la profesión y al del sector o ámbito social en que se ubican, que comprende el estudio del mercado y demanda laboral, pero no se restringe al mismo. Asimismo, los fundamentos del currículo se enmarcan en una institución o centro educativo específico. Por ello, resulta sumamente necesario y pertinente el estudio/creación/modificación de los principios, leyes y normatividad que la rigen.

En el currículo convergen, de alguna manera, los valores y sistemas de poder de la escuela y la sociedad, convirtiéndose en un mecanismo de control social. Se debe tener en cuenta las características de la población estudiantil que cursa o cursar el plan de estudios, como también de los docentes. En el primer caso, se trata de perfilar sus características sociodemográficas, psicológicas y académicas, así como sus expectativas, necesidades, estilos de trabajo, destrezas académicas, etc. En cuanto al docente, se indaga su práctica, formación, necesidades, estilo pedagógico, actitudes, vivencias, etc. En ambos casos, se delimitan los planos y estrategias de su participación en el diseño del currículo.

Etapa 2. Delimitación del perfil del egresado. En base al sustento del proyecto curricular se fijan los propósitos y metas a lograr sobre la formación del alumno. Así, la segunda etapa de la metodología es el establecimiento de un perfil del egresado, alrededor del saber, saber hacer y ser de éste. En ese sentido, se debe definir una visión humanista, científica y social de manera integrada alrededor de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etc. En un perfil profesional es importante incluir la delimitación de las áreas o sectores donde se realiza la labor del egresado, los principales ámbitos de la actividad profesional a realizar y las poblaciones o beneficiarios de su labor profesional.

También es importante reflexionar sobre los enfoques teóricos, metodologías, técnicas, instrumentos, etc., que se desprenden de las disciplinas que serán la base del proyecto curricular.

Etapa 3. Organización y estructuración del currículo. La selección de los contenidos curriculares, su organización y estructura, que se traducen en un mapa curricular, corresponde al aspecto central de esta etapa, pero no el único. A partir de los fundamentos curriculares y el perfil de egreso se toman una serie de decisiones acerca del currículo:

- a) Qué conocimientos, habilidades, actitudes, etc., debe adquirir el estudiante para acercarse a los propósitos establecidos;
- b) Qué áreas de problemática y conceptuales se asocian a éstos: como debe organizarse el currículo;
- c) Qué infraestructura y condiciones es necesario establecer en la institución educativa: cómo se dar la capacitación docente;
- d) Qué estrategias de implantación de la propuesta son convenientes;
- e) Qué requisitos y disposiciones académico - administrativas son congruentes con la propuesta, etc.

Además, es el momento de coordinar el nivel macro de diseño curricular con el nivel micro de diseño instruccional, avanzando no solo en la elaboración de programas de cursos, sino en la propuesta de un modelo psicopedagógico aceptado por el centro educativo.

Etapa 4. Evaluación curricular continua. Es conveniente aclarar que la evaluación no constituye una etapa relegada al final del proceso de diseño curricular. Por el contrario, asume un carácter permanente y, con diferentes matices y acentos, estar presente a lo largo de las demás etapas. La necesidad de analizar sus características singulares que se le diferencia como una etapa independiente. Esta metodología propone dos tipos básicos de evaluación: la interna y la externa. La evaluación interna se vincula al logro académico y los factores asociados al mismo, incluyendo la revisión de la propuesta curricular y el análisis de la práctica vivencial del currículo al interior de la institución educativa.

Esto implica el estudio de la interacción y las prácticas educativas que ocurren en el aula, la labor docente y la participación del alumno. La evaluación externa se refiere a la repercusión social que puede tener la propuesta curricular, considerando el vínculo institución educativa-sociedad.

En el enfoque de la evaluación es posible una conciliación entre la aproximación cuantitativa con la cualitativa, a condición de ubicar perfectamente los espacios de evaluación curricular que son pertinentes a una u otra. Sus resultados permitirían avalar la reestructuración o cambio de un proyecto curricular o alguno de sus elementos. La metodología propuesta abarca tanto el diseño y la planeación del currículo, como su implementación y análisis de resultados.

1.3.4. Evaluación curricular

En el actual contexto educativo del Perú, existe la necesidad de realizar evaluaciones periódicas sobre su funcionamiento, no solo para acreditar la calidad educativa, que tanta falta hace, sino también para mantener vigentes el currículo de todas las carreras, maestrías y doctorados que se ofertan actualmente en el mercado académico.

La finalidad de estas evaluaciones, entre otras, es que cada institución conozca su propia realidad, posibilitando el mejoramiento continuo de la calidad educativa en la formación de los recursos humanos y profesionales que son generados y certificados por dichas instituciones.

Estas evaluaciones integrales y sistemáticas del funcionamiento, estructura y fines del sistema educativo deben comprobar la factibilidad de los programas ofertados, especialmente en las instituciones de nivel superior por ser las formadoras (nivel básico) y capacitadoras (magister y doctorados) de los recursos humanos que requiere la sociedad, los cuales deben desempeñarse eficientemente en el campo laboral.

El análisis de esta parte del estudio parte de la base teórica de la Teoría General de los Sistemas, por reunir los fundamentos teórico-filosóficos acordes a la presente investigación, así como ubicarse dentro de la teoría del “Modelo de control y ajuste permanente del currículo” de Castro (1984).

La evaluación está vinculada a la selección y obtención de información sobre los diversos elementos y etapas del desarrollo curricular, a fin de comprobar el logro de los objetivos. En ese sentido, la evaluación actúa a través de todo el proceso de desarrollo curricular como factor de integración y elemento regulador de las acciones educativas. La función principal es facilitar la toma de decisiones adecuadas conducentes al mejoramiento de cada una de las etapas del desarrollo curricular.

En consecuencia, todo currículo debe presentar pertinencia con los objetivos y demandas que la sociedad plantea en el campo educativo.

a) Concepto de evaluación curricular

Arnaz (1981, p. 55), definen la evaluación curricular como “La evaluación curricular es la tarea que consiste en establecer su valor como recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo”.

Glazman y De Ibarrola (1978, pp. 69-70), plantean:

“Proceso objetivo continuo, que se desarrolla en espiral, y consiste en comparar la realidad (objetivos y estructuras del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor se obtengan de esta comparación, actúen como información retro alimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad, o cambiar aspectos de esta”.

Tyler (1973), sostiene que “La evaluación curricular debe ser entendida como una actividad sistemática y permanente que permita mejorar en forma continua el currículo, ya que el mismo puede dejar de responder a las necesidades y valores que lo justifican”.

Taba (1962), plantea que la evaluación curricular abarca gran variedad de significados y describe numerosos procesos. La autora reconoce dos definiciones, una referida a la calificación y otro como proceso complejo que comienza con la formulación de objetivos que involucra decisiones para asegurar la evidencia de su cumplimiento. Involucran intereses humanos e institucionales, obstaculizando la recolección de datos, a favor de dichos intereses.

Taba (1977), sostiene que la evaluación curricular desempeña la función de “otorgar validez a las hipótesis sobre las cuales se basa el currículo. En cierto sentido, todos los planes y las aproximaciones del currículo a la instrucción son solamente hipótesis que deben ser probadas”, (p. 412). La función de “proporcionar información acerca de las diferencias y los aciertos del currículo mediante la determinación de las mismas características en el rendimiento de los estudiantes”, (p. 413).

Brovelli (2001), afirma que “La evaluación curricular puede ser entendida como una dimensión de lo que se entiende como rendición de cuentas ante el propio sistema educativo y ante la sociedad, he ahí el objetivo de está”.

Verdugo (1994), plantea que “La importancia de la evaluación curricular reside en el maestro o personal que trabaja directamente con la institución”.

La evaluación curricular “No se reduce sólo a la determinación de los resultados finales de un programa sino que se centra en su comprensión para orientar las posibles mejoras del mismo” (Mesía, 2004).

Díaz, Lule, Pacheco, Rojas y Saad, (1984; 1990) establecen que el proceso de evaluación curricular debe ser continuo, incidiendo en todas las etapas del proceso curricular, y flexible, atendiendo tanto a consecuencias esperadas, como no anticipadas.

Lewy, (1982), sostiene que debe mantenerse un seguimiento continuo de lo que denomina “el control de la calidad del programa”, lo cual involucra acciones para valorar la eficiencia y eficacia del proyecto.

En conclusión, esta conceptualización de la evaluación curricular es restrictiva porque, en su gran mayoría, se tiende a reducirla o limitarla a valorar los resultados académicos de un proceso de enseñanza aprendizaje determinado, incluso a la actualización de programas de asignaturas aislados. Sin embargo, el concepto es mucho más dinámico, flexible, congruente, continuo e integral.

b) Modelos de evaluación curricular

Los modelos de evaluación curricular son instrumentos metodológicos que se han construido sobre la metodología científica, utilizados para representar de forma esquemática las actividades evaluativas del proceso enseñanza – aprendizaje. Estos modelos representan el proceso de evaluación, así como, las relaciones entre los elementos que la componen. Sin embargo, al igual que el concepto, se reduce a valorar el proceso de enseñanza aprendizaje o la actualización de programas. Existen diversos modelos de evaluación curricular, cada uno se sustenta sobre la base teórica y metodológica en boga en la época en que se formularon. Se realizó un recorrido por los modelos más representativos, a fin de encontrar el modelo de evaluación curricular que más se aproxime al objeto de estudio.

Modelo de Stufflebeam o Modelo C.I.P.P (1987)

El autor define la evaluación como "el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de — decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados". (p. 183). El modelo tiene como finalidad obtener y utilizar la información acerca de los elementos que forman el diseño curricular de una determinada carrera para generar las decisiones pertinentes respecto a la realidad educacional. Se plantean cuatro estrategias evaluativas, que conducen a cuatro tipos diferentes de decisiones y cuatro tipos de evaluaciones: evaluación de contexto, evaluación de entrada, evaluación de proceso y evaluación de producto.

Modelo de Alkin (1969)

La evaluación es el proceso mediante el cual se determinan las clases de decisiones que han de tomarse, así como selección, colección y análisis de la información necesaria para la consecuente toma de decisiones, a fin de informar a las personas facultadas para la toma de decisiones. Este modelo se basa en los tipos de decisiones que deben tomarse para determinar la pertenencia de los procedimientos utilizados con los productos obtenidos.

Modelo de Provus (1971)

Este modelo se fundamenta en las discrepancias, para lo cual es necesario definir los términos: estándar, desempeño y discrepancia. Estándar (S), se refiere a una lista de descripciones, cualidades representativas o características de lo que un objeto debe poseer. Es una descripción de cómo algo “debe ser”. Desempeño (P), se refiere a encontrar como algo es en la actualidad. Discrepancia (D) es la información que resulta de comparar el estándar contra el desempeño. Para el autor, evaluar implica comparar (S) vs (P), hacer juicios acerca de la adecuación entre (S) y (P), basados en la información de (D).

Modelo de Stake (1967)

Este modelo se basa en la figura en 1967 y la evaluación respondente (reloj) en 1975. La figura contempla al evaluador al servicio de una amplia gama de clientes, incluyendo profesores, administradores, elaboradores de currículos, contribuyentes, legisladores, patrocinadores financieros y el público en general. La evaluación responde (reloj) consta de 12 pases que pueden o no moverse, según las manecillas del reloj; es decir, el modelo debe adaptarse a cada proyecto evaluativo en concreto.

Modelo de Lemus (1976)

Este modelo sostiene que la evaluación curricular tiene doble función: Diagnóstica y Pronostica. La diagnóstica se relaciona con la recolección de información que refleja las condiciones previas existentes al desarrollo de un currículo. Determinación de las características, dimensiones y problemas que

afectan su ejecución, de manera integral o específica de alguno de sus componentes. Estudio de las necesidades existentes. Guarda estrecha relación con la evaluación de insumes y de contexto. La pronóstica está en función a las conclusiones obtenidas en el diagnóstico, se hacen proyecciones, dentro de cierta flexibilidad, de la forma como ha de implementarse el currículo con la finalidad de alcanzar los objetivos y metas previstas. En los ejecutores del plan recae la responsabilidad de comprender y actuar en aras de cumplir esas metas sobre las bases de las recomendaciones suministradas.

Modelo de Cronbach (1982)

Este modelo profundiza en la planificación evaluativa, sin embargo es fundamental revisar el escrito *course improvement through evaluation* ya que sentó las bases para la evaluación de programas en la década de los sesenta. El autor planteo la necesidad de un currículo descentralizado, es decir no utilizar los mismos objetivos para toda la población porque los estudiantes son diferentes y existen distintos factores en el rendimiento como son el grupo escolar, los profesores, la motivación, por mencionar algunos. Para Cronbach, evaluar es recolectar y usar información para la toma de decisiones de un programa educativo.

Modelo de Scriven (en Stufflebeam y Shinkfield, 1987)

El autor define la evaluación como “una actividad metodológica que consiste en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionan escalas comparativas o numéricas, con el fin de justificar: 1) los instrumentos de recopilación de datos, 2) las valoraciones y 3) la selección de metas”. (p.343). Esta definición de evaluación supone múltiples dimensiones, perspectivas, niveles de valoración y métodos. En ese sentido, este modelo es un multimodelo de evaluación, el cual se ha identificado con una lista de control de dieciocho indicadores.

Modelo de Castro (1984)

Este modelo denominado modelo de control y ajuste permanente del currículo posee su fundamento conceptual en la Teoría General de los Sistemas. La característica más relevante es que utiliza la investigación evaluativa como su eje central. En tal sentido, Castro (1984, p. 3) señala:

“La investigación evaluativa consume más tiempo y recursos que las evaluaciones que se basan simplemente en la intuición u opinión, no obstante, permite alcanzar un mayor rigor, y objetividad, especialmente importantes cuando se deben toma decisiones acerca de hechos o fenómenos complejos y difíciles de observar y cuantificar”.

Para el autor, el modelo es dinámico y formativo, conlleva a la toma decisiones, al conocer la realidad educativa de instituciones de educación superior, a fin de mejorar la calidad en la formación del recurso humano y profesional necesario.

El modelo de control y ajuste permanente del currículo está diseñado para determinar la validez del diseño curricular de una institución.

A efectos del presente estudio se consideraron los criterios que deben aplicarse para obtener la validez interna del diseño curricular de una determinada carrera, considerando criterios de congruencia, continuidad e integración.

La congruencia es una relación de equilibrio y proyección existente entre los elementos iniciadores y orientadores con los indicadores correspondientes, como así mismo, los elementos de planificación y organización y los elementos de participación y administración (Castro, op. cit. p. 50).

La continuidad es una relación de secuencia, interdependencia, alcance y articulación horizontal de los indicadores del Plan de Estudios, con los elementos generadores, (Castro, op. cit. p. 52).

La integración es una interrelación, interdependencia y correspondencia de los objetivos, con los elementos generadores, (Idem).

La validez interna responde a la formulación, estructuración y relación apropiada de los elementos que la integran, a nivel de plan de estudios y a nivel de Unidades Curriculares y en relación con las exigencias del perfil profesional, (Castro, op. cit. p. 38).

Otros modelos, enfoques y tendencias

- Modelo de referentes específicos de Briones (1987), Valbuena (1982) y Salcedo (1984).
- Modelos centrados en la evaluación de necesidades de Burton y Merrill (1979), Kaufman (1982), Kaufman, Corrigan y Johnson (1969), Hanna (1966), Villaroel (19...).
- Modelo como componente técnico del currículo sistémico de Sánchez, (1982),
- Modelo para la evaluación de programas de estudio propuesto por Wortman.
- Modelo iluminativo de Parlett y Hamilton.
- Enfoque de Guba y Lincoln. .
- Enfoque de la evaluación democrática de Mac Donald, Stenhouse y Elliot.
- Tendencia denominada evaluación-acción.

c) Criterios de la evaluación curricular

Los criterios que se establecen para la evaluación curricular son por lo general, decisiones fundamentadas científica y, prácticamente por el especialista. Por ello, se recurre al enfoque conceptual que surge de la información que se tiene de todos los elementos intervinientes en el proceso.

Lemus (1976), categoriza los criterios en dos grupos: científicos y prácticos u operacionales.

Los criterios científicos

Validez Interna: La evaluación debe evidenciar estructuralmente aquello para lo cual fue proyectada. En relación con este criterio, Taba (1977), sostiene que el mismo depende del grado de validez de los instrumentos de evaluación, los cuales tienden a mejorar en la medida en la cual sean compatibles con los objetivos y se basen en el análisis cuidadoso de la conducta a ser evaluada.

Validez Externa: Relacionada con las generalizaciones que pueden hacerse con los hallazgos encontrados, que la información recogida sea válida tanto para el programa en evaluación, como para otros en circunstancias similares

Confiabilidad: Criterio bajo el cual se obtienen resultados equivalentes al aplicar el mismo programa evaluativo en diferentes ocasiones.

Objetividad: Presentación de los resultados libres de toda opinión personal. Esto significa, que independientemente de las personas que interpretarán los datos, las conclusiones serán siempre las mismas.

Los criterios prácticos u operacionales

Relevancia: Los datos recogidos durante la evaluación deben estar intrínsecamente relacionados con los propósitos del proceso a fin que sean útiles.

Importancia: Consiste en seleccionar y destacar aquella información que realmente tiene significación para la evaluación, y descartar la que no la tiene.

Alcance: Se relaciona con la amplitud del proceso evaluativo, a fin que logre cubrir todos los objetivos propuestos en el programa. El alcance está vinculado íntimamente a la elaboración de instrumentos, con la finalidad que permitan medir las implicaciones del programa.

Crédito: Tiene su base científica en los criterios de validez, objetividad y confiabilidad ya descritos. Sin embargo, en este caso, se manifiesta como el grado de confianza, credibilidad y aceptación que merezca para los usuarios.

Oportunidad: La información sobre la evaluación debe presentarse a los usuarios del programa, en el justo momento en que es requerida. Debe existir un paralelismo entre la presentación de la información y el momento que se da a conocer. De lo contrario la información se vuelve inútil, caduca u obsoleta.

Disponibilidad: Son las condiciones materiales y humanas, que garantizan la divulgación oportuna de los resultados respetando la programación prevista.

Prudencia: Se corresponde con eficiencia, en el sentido de que todos los elementos del programa sean evaluados dentro del mismo marco de jerarquización. Esto es, no sacrificar nada en función de aspectos que podrían considerarse menos o más importantes que otros. Todas las partes del programa deben estar concebidas al mismo nivel de importancia.

1.3.5. El plan de estudios

a) Concepto de plan de estudios

El plan de estudios es el diseño curricular concreto respecto a determinadas enseñanzas realizadas por una universidad, sujeto a directrices generales comunes y las propias universitarias, cuya superación da derecho a la obtención de un título de grado oficial y validez en todo el territorio nacional.

Según el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, el plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. El plan de estudios debe contener al menos los siguientes aspectos:

- a) La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas.
- b) La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando en qué grado y período lectivo se ejecutarán las diferentes actividades.
- c) Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el proyecto educativo institucional-PEI- en el marco de las normas técnicas curriculares que expida el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente incluirá los criterios y los procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos.
- d) El diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje.
- e) La metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente soporte la acción pedagógica.

- f) Indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional.

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO, elaboró una guía denominada “Elaboración participativa de planes de estudios para la educación y capacitación agrícola” (1999), donde encontramos una definición de plan de estudios, “deriva del vocablo latín *curriculum* que significa pista de carreras. Esta palabra también da origen a la palabra 'corriente', que significa el curso a lo largo del cual fluye el agua o la electricidad”.

Además, menciona la obra que “cuando la palabra – currículo- (plan de estudios), se aplica al contexto de la educación, comprende todas las actividades que los estudiantes llevan a cabo, especialmente aquellas que deben realizar para terminar el curso. El currículo o plan de estudios es el camino que deben seguir. No es únicamente el contenido, sino el programa, es el curso que deben completar para alcanzar el éxito”.

Entre las tantas definiciones de plan de estudios que menciona la guía encontramos las siguientes:

- las experiencias de aprendizaje y las actividades que proporciona la escuela y la sociedad a fin de educar al niño. (Salia-Bao 1988);
- todo la enseñanza planificada y proporcionada a los niños en la escuela (Hawes 1979);
- un marco establecido para mejorar y organizar la variedad y cantidad de experiencias de los estudiantes en el contexto de la escuela y fuera de ella (Skilbeck 1984);

Como se aprecia, la mayoría de las definiciones apuntan al aprendizaje planificado y dirigido por la institución educativa, tanto grupal como individualmente. El elemento fundamental corresponde a las actividades de los estudiantes, más que por los docentes, quienes transmiten sus conocimientos y experiencia.

Entre tantos autores y definiciones, no hay consenso sobre una definición única. En ese sentido, la guía hace una distinción entre el currículo o plan de estudios y el programa o sílabo. El sílabo o programa constituye una lista de las

materias o temas que deben ser impartidos por el docente a distintos niveles. El programa es la lista de los contenidos de un curso, **lo que** debe ser enseñado. No necesariamente trata los asuntos del **cómo o porqué** la materia deba ser incluida o cuáles papeles tienen los docentes y los estudiantes. Además, el currículo o plan de estudios, es mucho más amplio que el sílabo o programa.

Por otro lado, Álvarez de Zayas (2001, p. 6) afirma que dentro de los documentos del diseño curricular está el plan de formación profesional, plan de estudio o *pensum*, documento en cual se diseñan las características más importantes de proceso docente-educativo a nivel de carrera. El plan de estudios debe recoger la historia y tradiciones pedagógicas de más calidad que en esa carrera o proceso educativo existan, debidamente valoradas e incorporadas al nuevo diseño.

Pisani y Tovar (1985, p. 25-34) sostienen que “en el campo de la planeación educativa ha predominado la idea de que las modificaciones en los planes y programas de estudio que pueden ser realizados a partir de un conjunto de concepciones acerca del currículo del perfil profesional, y de algunos elementos generales de diagnóstico sobre los problemas que genera una determinada organización de los contenidos de un campo disciplinario o área de formación”. En otras palabras, consideran los planes y programas de estudio como un elemento que en sí mismo tiene un papel y una racionalidad en los procesos educativos.

Las autoras plantean un abordaje que evalúe, desde una perspectiva teórica diferente, los planes y programas de estudio que descansan en supuestos básicos de dicha perspectiva, bajo los siguientes criterios:

a. El análisis científico de la realidad solamente se logra cuando se aprehenden los elementos, relaciones y significados centrales del fenómeno bajo estudio, y sus formas de manifestación. Desde esta perspectiva, una mediación indispensable es la unidad constituida por la teoría, el método y las técnicas. Es desde la teoría como se conceptualiza y explica el desarrollo de los fenómenos. El método de acercamiento a la realidad se deriva de la teoría, y debe estar en coherencia con ella.

b. Los procesos de planeación educativa exigen niveles de intervención en el desarrollo de la institución en la que existen grupos con intereses específicos y a menudo con proyectos propios que son contradictorios entre sí. Las posibilidades de desarrollo institucional descansan sobre procesos de confrontación ideológica entre estos grupos; asimismo, ésta es la base de la emergencia de procesos de participación real de los actores del proceso educativo en la implementación de los planes de desarrollo institucional.

c. La racionalidad técnica no debe constituir la base de decisión en el interior de las instituciones de educación superior.

d. Los procesos evaluativos, por su propia naturaleza, propician la emergencia de procesos contradictorios en las instituciones, sobre todo cuando los intereses de algunos grupos resultan afectados. De allí que su manejo se haya realizado, generalmente, a partir del análisis de elementos tales como los planes y programas de estudio, haciendo abstracción con respecto de las prácticas concretas de los actores involucrados. Estas evaluaciones han sido planteadas como generadoras de las respuestas idóneas a la “crisis” de la educación superior.

El plan de estudios, según entienden muchos autores, entre ellos Kelly (1989), es una área de estudio muy amplia, que abarca el contenido, los métodos de enseñanza y de aprendizaje, las metas y objetivos que se propone alcanzar, así como la manera en que su efectividad puede ser medida.

En ese sentido, todos elementos están relacionados con el trabajo de curso realizado dentro del programa de educación o capacitación. Sin embargo, el plan de estudios va más allá de las actividades realizadas en el aula y de las tareas establecidas por el docente. También incluye el contexto en el cual el aprendizaje se lleva a cabo.

El plan de estudios se propone desarrollar cambios de conducta a través de metas de aprendizaje muy explícitas, así como desarrollar el conocimiento y aptitudes para alcanzar dichas metas.

El desarrollo de un plan de estudios nuevo o la adaptación de uno ya existente, requiere pareceres y decisiones que por lo general parten de un reducido grupo de expertos o funcionarios.

Las metas y objetivos suelen ser fijadas por expertos, colocados en el vértice del sistema, en los niveles superiores de las instituciones educativas, en los ministerios y departamentos de planificación. Se considera a los estudiantes como el fondo del sistema y a menudo participan poco o nada en el proceso de desarrollo del plan de estudios. Lawton (1989) denomina a este enfoque “clásico”.

Schamhart y Van Den Bor (1994) lo describen como “racional”, caracterizado por un enfoque objetivista, un proceso de planificación sistemático, una adopción de metas comunes por parte de los estudiantes, la dotación de expertos aproso de análisis de la situación y las necesidades, el establecimiento de metas y objetivos comunes, la definición de contenidos y métodos a ser utilizados, así como el establecimiento de un procedimiento de evaluación.

El plan de estudios no es una estructura fija y sapiente que alberga el contenido organizado del aprendizaje. Se trata de un instrumento dinámico y refleja las metas y experiencias educativas a ser alcanzadas y proporcionadas, respectivamente, para lograr ese fin. Por supuesto, es un instrumento dinámico y flexible que se va modificando con el tiempo, actualizándose, a medida que el programa se pone en marcha. Asimismo, es necesario reformar continuamente el plan de estudios a medida que la sociedad cambia y se desarrolla.

Todo plan de estudios debe considerar dos exigencias: la organización y la pertinencia. La organización está referida la a selección de las asignaturas y su organización en los ciclos o años de estudios profesionales. La pertinencia considera los contenidos de cada una de las asignaturas para, de esa manera, tener en cuenta los prerrequisitos de las asignaturas.

b) Tipos de planes de estudio

Existen varios tipos de planes de estudios:

1. **Horizontal.** Cuando se consideran en el primer o segundo año, asignaturas de formación general o formación básica. Aquí se consideran las asignaturas que todo universitario debe conocer, como cultura general. Luego se consignaran las asignaturas de formación profesional y finalmente las de especialidad.

2. **Semi diagonal.** Se programan los cursos de formación humanística y científica distribuidos del primer al quinto año. Se programan más cursos generales en los primeros años, disminuyendo en los últimos años, con dos o tres asignaturas y en sentido contrario, se programan los cursos de formación profesional y formación profesional especializada; se aumentan en los últimos años.

3. **Diagonal.** Se programan las áreas desde el primero al quinto año, las que van disminuyendo desde el segundo año y aumentando los estudios de formación profesional. En el quinto año o decimo ciclo puede programarse un curso.

4. **Modular.** Plan programado por un conjunto de módulos que se deben cursar en ciclos determinados.

5. **Mixto.** Los cursos comunes forman un tronco común, que deben cursar todos los estudiantes y un conjunto de asignaturas que conforman la formación de especialización. Los alumnos eligen las asignaturas que desean estudiar.

c) Plan de estudio y la evaluación

En los años ochenta, se empieza a formular un concepto de evaluación interna y externa del plan de estudios. Sin embargo, esta conceptualización se mantuvo distante de los conceptos de informe de auto-evaluación y evaluación que se empleaba en la acreditación de programas. Los especialistas del currículo fueron estructurando los elementos que deben considerarse en la evaluación curricular, los mismos que deben ser considerados en un proceso de re-elaboración de un plan de estudios.

Elementos de evaluación interna

- Análisis de los fundamentos del plan de estudios (análisis del modelo curricular).
- Análisis de la selección y organización del contenido (coherencia entre todos los programas que integran el plan de estudios).
- Análisis de las situaciones de enseñanza.
- Análisis de los sistemas de evaluación.

Elementos de evaluación externa

- Estudio de egresados, estudios de trayectorias, estudios de práctica profesional
- Estudios de mercado ocupacional.
- Análisis de los temas de frontera, así como de los temas básicos que estructuran la disciplina o campo profesional.

En el ambiente universitario, donde cada institución se encuentra en libertad de elaborar sus propios planes de estudios. Una metodología de evaluación curricular que incluye diversos elementos fue construida por Díaz (1993), integrando los elementos de evaluación interna y externa.

La evaluación interna analiza diversos aspectos de la estructura y organización del plan de estudios, así como los datos que se obtienen del rendimiento académico. De esta manera aspectos como fundamentos del plan, su vigencia, congruencia, continuidad y viabilidad, entre otros permiten dar cuenta de la primera tarea.

El plan de estudios es analizado como la variables interna y el perfil profesional del egresado es considerado la variable externa.

La evaluación curricular como los planes de estudio han sido desplazados en los hechos por la evaluación y acreditación de programas, como resultado de una política educativa que impone modelos de evaluación como estrategias de financiamiento para la educación superior. En este contexto las propuestas de evaluación se han mermado o se están adaptado a la multitud de indicadores con la que se realiza la evaluación y acreditación de programas.

La evaluación es una actividad técnica o es una actividad de investigación, la adopción de la perspectiva que se tome no sólo afecta la perspectiva que asuma el evaluador, sino la función misma de la evaluación. La evaluación curricular buscaba en todo caso obtener no sólo elementos de una perspectiva externa —mercado ocupacional, tendencias de desarrollo en ciencia y tecnología, temas de frontera—, sino también ofrecer una interpretación sobre el funcionamiento del plan de estudios. Lograr y dar cuenta con una mirada pedagógica de un conjunto de acontecimientos que es difícil sopesar.

Al contrario, en la evaluación y acreditación de programas la determinación de un conjunto de indicadores permite conferir una sensación de objetividad en el trabajo que se desarrolla.

Se cambió la denominación plan de estudios por programa educativo, incorporando una serie de nuevos elementos en el mismo.

Este concepto en ningún momento se construyó. Los organismos evaluadores hoy realizan talleres para formar evaluadores y para formar personal que sea capaz de desarrollar las actividades de autoevaluación. Aunque postula que la autoevaluación es una actividad participativa, en realidad es una actividad restringida y el mismo informe que se elabora no tiene impacto al interior del programa.

La evaluación para la acreditación de programas se sostiene en una perspectiva técnica de la evaluación, a la cantidad de indicadores que toma para realizar su tarea se puede asociar la superficialidad cognoscitiva con la que se trabajan. Aunque los evaluadores sean especialistas en su campo, eso no necesariamente los capacita para realizar una evaluación, y finalmente, se tiene múltiple evidencia que un criterio que utiliza el evaluador es lo que sucede en su institución. Su institución de procedencia se convierte en el modelo con el cual deben operar las demás instituciones.

La evaluación y acreditación de programas ha anulado el espacio del debate sobre la conformación conceptual del campo de la evaluación, en ocasiones las conceptualizaciones de evaluación son autorreferenciales, lo que es más grave, cuando uno se encuentra frente a expertos que no necesariamente tienen una formación en el campo de la evaluación.

De esta manera, conforme se incrementan las actividades de evaluación se debilita conceptualmente el campo.

En todo este contexto, no hay ninguna claridad sobre el futuro de la evaluación curricular, ni la evaluación de los planes de estudio. Sólo abrir el espacio hacia una perspectiva de investigación puede dotarlo de significado a futuro, esto significaría que los investigadores volviéramos a realizar evaluaciones de planes de estudio en la perspectiva de la investigación

1.3.6. El plan de estudios de la Maestría en Agronegocios

La Universidad Nacional Agraria La Molina, en la Escuela de Postgrado, creó la Maestría en Agronegocios en 1997, forjada en el Departamento Académico de Gestión Empresarial de la Facultad de Economía y Planificación, visualizando desde este año que el desarrollo del sector agrario necesitaría personal capacitado en el área administrativa, como complemento necesario del área técnica.

La Maestría en Agronegocios tiene a cargo la capacitación en el área administrativa, su experiencia se basa en las 10 promociones de egresados, cuyos integrantes utilizando los conocimientos recibidos han generado sus propias empresas en forma individual o asociada, participan en la docencia universitaria, tienen cargos ejecutivos en el área empresarial privada así como cargos directivos en el área estatal.

Es objetivo fundamental de la maestría es capacitar a empresarios, ejecutivos, directivos, profesionales, docentes, funcionarios, empleados e interesados en el área de Agronegocios aplicando una dinámica estratégica que combina teorías vigentes con: ejecución operativa, casuística, cadenas productivas, competitividad, buenas prácticas agrarias y calidad total, entre otros; que son aspectos influenciales del sector agrario; con ello la Especialidad prepara a los maestrías en actividades empresariales, permitiéndoles disponer de una visualización nacional e internacional de agronegocios.

El sector de los agronegocios constituye uno de los sectores de mayor y constante crecimiento de los últimos años. Este hecho genera, entre otros, que la demanda de personal, en las empresas proveedoras de insumos, productoras, transformadoras y comercializadoras de productos y servicios agropecuarios crezca permanentemente. Este pujante sector requiere de profesionales preparados para abordar con éxito los nuevos retos presentes en el sector: diseño y dirección de producción, trazabilidad de mercancías y productos, procesos de integración, consecuencia de los avances tecnológicos y organizativos y de la necesaria mejora de la productividad, rentabilidad y eficiencia de los procesos productivos, de aprovisionamiento de mercancías y distribución de productos.

En esta perspectiva, la Escuela de Postgrado de la UNALM, el Departamento de Gestión Empresarial ofrece la Maestría en Agronegocios con un programa de formación completa para que los estudiantes participantes obtengan las capacidades y conocimientos para la toma de decisiones e implantar y gestionar estrategias en el ámbito de la actividad empresarial de los agronegocios

El plan de estudios se desarrolla semestralmente con currículo flexible y sistema de unidades valorativas denominadas créditos. Está constituido por cursos obligatorios y cursos electivos. Los cursos obligatorios están señalados en celeste y los cursos optativos en verde.

Tabla 1. *Plan de estudios*

PRIMER CICLO	Teoría	Práctica	Créditos
Administración y Gerencia Agraria	3	0	3
Contabilidad Gerencial en Agronegocios	3	0	3
Economía para los Negocios	3	0	3
Métodos Cuantitativos para los Negocios	3	0	3
Seminario para los Negocios (I)	1	0	1
SEGUNDO CICLO	Teoría	Práctica	Créditos
Dirección de recursos humanos	2	0	2
Gestión de la calidad de productos agrarios	2	0	2
Gestión financiera de empresas agrarias	3	0	3
Marketing en agronegocios	3	0	3
Seminario de agronegocios (II)	1	0	1
TERCER CICLO	Teoría	Práctica	Créditos
Herramientas de comercio exterior	3	0	3
Investigación en agronegocios (I)	3	0	3
Marketing avanzado en agronegocio	3	0	3
Finanzas de empresas avanzadas	3	0	3
Investigación de mercados agrarios	2	0	2
CUARTO CICLO	Teoría	Práctica	Créditos
Formulación, evaluación y gerencia de proyectos en agronegocios	3	0	3
Agronegocios internacionales	3	0	3
Investigación en agronegocios (II)	3	0	3
Planes de negocios agrarios	2	0	2
Política agraria	2	0	2

Fuente: Maestría en Agronegocios – UNALM. Elaboración propia.

La franja azul indica los cursos obligatorios y la franja verde los cursos optativos.

1.3.7. La visión, misión y base legal de la Maestría en Agronegocios

a) La visión

La Maestría en Agronegocios es una especialidad con proyección nacional e internacional líder en la formación de profesionales altamente calificados y especializados para laborar en las organizaciones de agronegocios y de la sociedad, comprometidos con el desarrollo económico y social del país de manera sostenible.

b) La misión

Formar maestros altamente especializados y calificados para el sector agroindustrial con competencias integrales, capaces de organizar y gestionar empresas, realizar la investigación y difusión de conocimiento científico y tecnológico, promoviendo el desarrollo económico y social local, regional y nacional.

c) La base legal

La Maestría en Agronegocios se sustenta en la Ley Universitaria N° 23733, en el artículo N° 24 que norma los estudios de Postgrado. La Resolución de creación es la N° 57358/UNA del 09 de setiembre de 1997. Visto el dictamen número 430/97-CAEC, de la Comisión de Asuntos Académicos Estudiantiles y de Currículo. La Resolución N° 2771/97-FEP. 4691-97-EPG. Vista la Resolución EPG N° 4691/97, aprueban la estructura de Plan de Estudios de la Maestría en Agronegocios.

1.3.8. Justificación y fundamentación de la Maestría en Agronegocios

1.3.8.1. La justificación de la Maestría en Agronegocios

En el Perú, los agronegocios representan una de las oportunidades estratégicas para el desarrollo económico local y regional, donde la producción, transformación y comercialización de materias primas y productos procesados de origen agrícola, pecuario, forestal y pesquero así como los servicios relacionados con tales actividades, constituyen un importante eje para transformar las ventajas comparativas en ventajas competitivas, cumpliendo las políticas de productividad y competitividad ante la globalización de los mercados externos.

Por consiguiente, se vuelve impostergable la necesidad de formar profesionales altamente especializados en agronegocios con competencias relacionadas con la gestión empresarial, investigación, difusión y enseñanza de conocimientos de la especialidad, capaces de responder a los importantes retos que tiene el país para lograr el desarrollo agrícola, económico y social sostenible; lo cual constituye una excelente oportunidad para que lo implemente la Maestría.

En tal sentido, la maestría responde a compromisos e intenciones institucionales de la UNALM, de ampliar la oferta educativa orientada a brindar de formación especializada requerida por el país en el área de los agronegocios; contribuyendo al cumplimiento de los fines y objetivos institucionales y las líneas de acción plasmadas en el Plan Estratégico de la Escuela de Posgrado, inscrito en el Plan Estratégico Institucional.

1.3.8.2. La fundamentación de la especialidad

1. Formar especialistas en Gestión de Agronegocios capaces de diseñar, analizar, orientar y definir óptima y estratégicamente las operaciones de una empresa, y en particular en los subsectores de las cadenas productivas: aprovisionamiento de insumos, producción, transformación y distribución de bienes y servicios con conocimiento de las técnicas modernas de producción, de aprovisionamiento, localización, distribución, almacenaje, y transporte, utilizando la informática para mejorar y simplificar los diversos aspectos de la actividad de la empresa de agronegocios.
2. Desarrollar la capacidad de dirección y gestión de empresas de agronegocios.
3. Comprender la importancia que tiene la gestión de las cadenas productivas en un mercado globalizado y el proceso de su integración.
4. Estudiar las relaciones entre los agentes de las cadenas productivas de empresas de agronegocios.
5. Fortalecer conocimientos técnicos destinados a rentabilizar y maximizar la eficacia de los agronegocios.

6. Desarrollar el conocimiento de las nuevas tecnologías y de los sistemas de información en relación con los procesos y las operaciones de empresas de agronegocios.

1.3.9. Otros.

Modalidad. La modalidad de la Maestría en Agronegocios es presencial y su plan de estudios se desarrolla en 4 semestres académicos. La maestría de Agronegocios ofrece dos horarios uno que es de lunes a viernes y otro que solo se dicta los fines de semana.

Lineamiento metodológico. La metodología de enseñanza de la Especialidad se caracteriza por ser muy dinámica y aplicada a la realidad de nuestros días. Se trata de tener una óptima combinación entre la teoría y la práctica, utilizando lo mejor de las tecnologías y metodologías educativas modernas. La dinámica de las sesiones de trabajo se caracteriza por la intervención activa de los participantes, donde la rigurosidad teórica es aplicada a la solución de casos concretos de la vida real.

Sistema de evaluación. El sistema de evaluación, es según el rendimiento del alumno, siendo la nota mínima aprobatoria 14 y la máxima 20. El curso de investigación es evaluado por créditos (1 – 6).

Idioma. Se requiere que los alumnos acrediten, por medio de una evaluación, el conocimiento del idioma inglés, requisito obligatorio para rendir el examen de grado.

Examen de grado. Concluidos los requisitos académicos y el examen de idiomas respectivos, el alumno deberá rendir el examen de grado que consiste en conocimiento, ante el jurado integrado por los docentes de la Especialidad. La calificación es aprobado o desaprobado. El estudiante debe presentar un examen de grado ante el Comité Académico, cuya aprobación le da la condición de candidato a magíster, requisito indispensable para la continuación de los estudios. Cada estudiante tendrá un máximo de dos oportunidades de presentar el examen, transcurriendo un semestre entre ambas. El estudiante debe presentar el examen de grado al concluir los créditos correspondientes a los cursos obligatorios y electivos, a excepción del curso de investigación que para efectos del

examen el alumno debe haber aprobado como mínimo 6 créditos. El examen consistirá en 50% de las preguntas sobre las materias cursadas y el otro 50% sobre la investigación de maestría.

Sustentación de tesis. Consiste en la exposición oral de su trabajo de investigación según el reglamento de la Escuela de Postgrado.

Líneas de investigación. Las actuales líneas de investigación que posee la Maestría en Agronegocios son las siguientes:

- ✓ Agroexportación,
- ✓ Finanzas Agrícolas,
- ✓ Planes Estratégicos,
- ✓ Planes de Marketing,
- ✓ Competitividad Agropecuaria,
- ✓ Innovación Agrícola,
- ✓ Reconversión Agroindustrial,
- ✓ Piscigranjas Comerciales,
- ✓ Comercialización Interna, otros.

Asesoría de tesis. Cada estudiante tendrá desde su admisión un profesor que actuará como asesor de tesis durante todo el periodo de estudios y cuyas funciones son:

- Aconsejar académicamente y hacer el seguimiento sobre el programa de estudios.
- Coordinar la investigación de maestría.
- Orientar y apoyar la búsqueda de insumos para la investigación de maestría.

Comité Académico. Cada estudiante nombrará un Comité Académico formado por tres profesores, incluyendo el a sesor de tesis.

Requisitos para el otorgamiento del Grado de Magister Scientiae:

- Cumplir exitosamente con la maestría aprobado por el Comité, que incluye un programa académico (cursos y seminarios) y un programa de investigación, con un total de 40 créditos como mínimo.
- Aprobar el o los exámenes preliminares (escrito y/o oral), exigidos por la Maestría correspondiente.

- Aprobar el examen que acredite conocimiento del idioma extranjero.
- Aprobar todos los cursos de la Maestría con un promedio igual o superior a catorce.

Tesis de grado. Es un trabajo individual y original que consiste en la elaboración de un documento académico de nivel de Maestría con carácter de investigación inédita y de preferencia orientado a resolver un problema real.

Grado otorgado. El grado otorgado es de Magister Scientiae en Agronegocios.

1.3.10. El perfil profesional

a) Concepto del perfil profesional

La tarea universitaria es formar al profesional al nivel de egresado, de maestría o doctorado bajo el concepto de profesional básico, magister o doctor, según sea el caso, donde “un egresado calificado para desempeñarse en las competencias centrales de la profesión, con un grado de eficiencia razonable, se traduce (positivamente) en el cumplimiento de las tareas propias y típicas de la profesión y (negativamente) en evitar errores que pudieran perjudicar a las personas o a las organizaciones”, Cantero (2012, p. 11).

El perfil profesional es el conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permite que alguien sea reconocido por la sociedad como tal profesional, encomendándole tareas para las que se le supone capacitado y competente.

Perfil profesional es la declaración institucional acerca de los rasgos que caracterizarán a sus egresados, expresados en términos de competencias en diferentes dominios de la acción profesional, las que pueden serle demandadas legítimamente por la sociedad en cuanto miembro acreditado de tal o cual profesión.

El perfil profesional es concebido como conjunto de rasgos identificadores de competencias en la persona que recibe su título o grado, que corresponde al “profesional básico o de nivel superior de postgrado” y un perfil profesional como caracterización de un sujeto que se ha desempeñado en la profesión durante un tiempo razonable, que permite calificarlo como “profesional experto”.

Arnaz (1981), es una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales. Este profesional se formará después de haber participado en el sistema de instrucción.

Para Mercado, Martínez y Ramírez (1981), es la descripción del profesional, de la manera más objetiva, a partir de sus características.

Díaz (1981) opina que el perfil profesional lo componen tanto conocimientos y habilidades como actitudes. Estos conceptos, similares entre sí, delimitan operativamente el ejercicio profesional.

Existen otros conceptos similares como práctica profesional.

Glazman y De Ibarrola (1978), afirman que la práctica profesional incluye la determinación de las actividades propias de las carreras que se imparten en el nivel universitario. La práctica profesional se compone de dos dimensiones: una se refiere a la actividad por desarrollar e implica la delimitación de un campo de acción, y la otra, se refiere al nivel de comportamiento que alcanza el universitario.

Villarreal (1980, p. 42), sin definir práctica profesional, afirma que, en parte, ésta se constituye de la práctica social "(...) más concretamente en el marco del modo de producción del sistema en el que se labora, y específicamente en el seno de las relaciones de producción que plantea el mismo sistema".

Díaz (op. cit., p. 32), enfatiza en la especificación de la práctica profesional, "porque esto incluye la práctica social y su relación con una sociedad determinada, afirman, además, que el problema de los perfiles profesionales es que, dado que se elaboran a partir del esquema formato de objetivos conductuales, lo que hacen es eliminar los análisis sobre la información que un sujeto debe adquirir en un proceso escolar, dividen artificialmente en áreas la conducta humana".

Finalmente, a efectos de la presente investigación, se concebirá al perfil profesional como la determinación de acciones propias generales y específicas que se espera sean logrados por los estudiantes de la Maestría en Agronegocios al término del proceso educativo en las áreas o campos de acción, tendientes a la solución de las necesidades sociales.

b) Relevancia del perfil profesional

Disponer de una descripción del perfil profesional es relevante en cuanto a promoción y reclutamiento de estudiantes, a diseño y evaluación curriculares, como en cuanto a conocer el grado de ajuste con lo que predomina como demanda del mercado laboral. Por otra parte, un perfil bien construido indica a los desarrolladores del currículo las claves para este mismo proceso, proporcionando las claves para determinar la consistencia y validez de los currículos, selección y secuenciación de contenidos y respecto de métodos de enseñanza y evaluación más recomendables.

Un perfil bien diseñado y certificado por la universidad y sus acreditadores proporciona información valiosa al mercado laboral cuando se trata de empleadores de servicios profesionales: empresariales, institucionales, organizacionales o individuos que requieren sus servicios.

El perfil profesional tiene como rol orientar la construcción del currículo, sustentar las decisiones que se tomen, y ser un referente para el permanente diálogo entre los esfuerzos formadores institucionales, el mundo del trabajo y los propios practicantes de la profesión.

De este diálogo surgirán orientaciones para permitir el permanente reajuste de los planes de formación e, incluso, de definiciones de competencias consideradas clave para las profesiones. La velocidad de cambio dependerá del nivel de profundidad del componente en relación a la estructura del currículo.

c) Características y componentes de un perfil profesional

Arnaz (1981b) propone los siguientes componentes como los mínimos que debe contener el perfil del egresado:

- 1- La especificación de las áreas generales de conocimientos en las cuales deberá adquirir dominio el profesional.
- 2- La descripción de las tareas, actividades, acciones, etc., que deberá realizar en dichas áreas.
- 3- La delimitación de valores y actitudes adquiridas necesarias para su buen desempeño como profesional.
- 4- El listado de las destrezas que tiene que desarrollar.

Según Villarreal (op. cit.), la especificación y realización de una práctica profesional requiere de cierta preparación académica, y de un nivel de conciencia que las haga más efectivas. Para lograr esta preparación académica es necesario hacer referencia a ciertas habilidades y conocimientos; por otra parte, el nivel de conciencia está en estrecha relación con las actitudes en cada caso. El autor señala, que la preparación académica y el nivel de conciencia definen lo que es el proyecto de capacitación profesional dentro del concepto de práctica profesional que proponen Glasman y De Ibarrola (op. cit.), ésta tiene dos dimensiones:

- 1- El tipo de actividades que desempeñará el profesional en su campo de acción.
- 2- El nivel de comportamiento que debe alcanzar.

Las propuestas que estos autores elevan sobre los componentes del perfil y la práctica profesional coinciden en la especificación de las habilidades, acciones o tareas que debe realizar el profesional para considerarse como tal. Sin embargo, surge una pregunta, con qué base se pueden delimitar las acciones o actividades.

Glasman y De Ibarrola (op. cit.), proponen una forma en que se pueden definir o delimitar las actividades del profesional, a través de la técnica de cuestionario, que se lleva a cabo en las instituciones profesionales con el fin de obtener información acerca de lo que hace este profesional.

Otra concordancia de las propuestas revisadas, respecto a los componentes del perfil profesional, refiere a la determinación de los conocimientos o áreas de conocimientos sobre los cuales el profesional desempeñará su labor.

Un componente del perfil profesional con el cual no concuerdan los autores revisados es la especificación de las actitudes y valores, así como las poblaciones beneficiarias en las que laborará el profesional. Estos elementos o componentes definen al perfil profesional y se conjuntan e interrelacionan para formarlo e interrogarlo.

El perfil se elabora determinando:

- a) Las funciones esenciales del cargo, ocupación o profesión,
- b) Las competencias, correspondientes a cada una de las funciones".

Los autores Díaz, Lule, Pacheco, Saad y Rojas. (1993, p. 87) sugieren los elementos a considerar en la elaboración de un perfil profesional:

- a) "Los lineamientos de política institucional, por ejemplo de una determinada universidad, debido a ello el profesional adquiere un 'sello' característico en su formación de acuerdo al lugar en el cual realizó sus estudios.
- b) La investigación de los conocimientos científicos y técnicos que conforman la disciplina.
- c) El área de competencia ocupacional del futuro profesional: ¿cuáles serán sus desempeños profesionales? ¿En qué áreas ocupacionales deberá formarse? ¿Qué tareas tendrá que realizar?.
- d) Investigación de la población a la cual el profesional servirá o en la cual trabajará.

(...), el perfil profesional se elabora enunciando los rasgos que describen las características que debe tener el egresado. Estas características resultan de conjugar la naturaleza de la disciplina, los conocimientos y las técnicas, las áreas de trabajo profesional, las tareas, los requerimientos de la población y los lineamientos de política de la institución, éstos últimos plasman una determinada concepción educativa y viabilizan la concreción de un Modelo Pedagógico determinado.

Una forma de presentar el perfil es cruzando las dimensiones humanas que consideramos deben involucrarse en el perfil (de acuerdo a la concepción educativa y al modelo pedagógico adoptado), con las áreas de competencia profesional, determinadas en función de las tareas que desempeñará el profesional y de la disciplina científica o técnica.

Actualmente se señala que si la educación es integral las dimensiones humanas involucradas en toda educación deben ser por lo menos tres:

- La dimensión cognoscitiva que caracteriza los saberes que debe adquirir el futuro profesional.
- La dimensión actitudinal que caracteriza el ser del futuro profesional.

- La dimensión de las destrezas que caracterizan aquello que debe saber hacer el futuro profesional.
- Las áreas de competencia profesional dependerán de la profesión cuyo perfil se está elaborando. Sin embargo en la Universidad se considera que deben, de alguna manera estar presentes; el área de la investigación en la profesión, de la proyección social o comunitaria y el área específicamente profesional, científica y/o técnica.

d) Dominio de competencias del perfil profesional

Heredia y Rodríguez (1999, p. 15-17) consideran que el perfil debe estar agrupado por las competencias, "El perfil profesional del egresado de un programa educativo se establece agrupando las competencias requeridas para realizar las funciones de una determinada profesión y ocupación".

Este perfil también incluye los valores asumidos y las actitudes desarrolladas en la medida que éstos reflejen el grado de compromiso con el país, con su gente y sus problemas.

Un perfil se compone de dominios de competencias, es decir, está definido por los desempeños típicos y propios de un profesional sin especialización ulterior, y que pueden legítimamente serle demandados a éste por la sociedad. Un perfil, más que la mera adición de dominios, es una particular integración de los mismos en la originalidad de la formación y se traduce en un profesional o graduado egresado.

Un dominio de competencia está formado por competencias. Ahora bien, una competencia puede corresponder a diversas áreas de competencias: cognitivas (C), procedimentales (P), interpersonales (IP). Una competencia está conformada por subcompetencias o capacidades (cognitivas, procedimentales, actitudinales, interpersonales).

Si bien las competencias engloban en diverso grado elementos cognitivos, procedimentales y disposiciones o valores, las mismas pertenecen fundamentalmente solo a una de dichas categorías, ya que en cada competencia va a prevalecer lo cognitivo, lo procedimental o lo interpersonal.

Un profesional básico competente es quien se desempeña de manera eficaz (produce los resultados) y eficiente (con la menor cantidad de errores o pérdidas) en las funciones fundamentales que son esperables de la profesión a un nivel no altamente especializado. Dichas funciones fundamentales se relacionan directamente con los dominios de competencias en que se ejerce un determinado nivel de profesionalismo.

Un dominio de competencias se describe como el conjunto de capacidades de diversa naturaleza que se conjugan en el profesional de manera tal que le habilitan para desempeñar un rol específico: el profesor, enseñar; el médico, diagnosticar; el ingeniero, diseñar; el administrador, gestionar. El concepto de dominio de competencias se asocia entonces a las prácticas típicas que realiza cada profesional.

En algunos casos, se clasifican los dominios en función del ámbito sobre el cual se ejerce la acción profesional, sean estos recursos humanos, materiales, tecnológicos, organizacionales o financieros, etc.

En general, es posible distinguir las competencias profesionales propiamente tales de aquellas que son comunes a varias profesiones, también llamadas transversales, genéricas o fundamentales. Las mismas han sido resumidas en el proyecto "Tuning".

El informe del proyecto "Tuning" (González & Wagenaar, 2003a) propone las siguientes como competencias fundamentales que deben caracterizar al egresado, independiente del área disciplinaria donde se desempeña:

- a) Demostrar su familiaridad con las bases fundamentales y la historia de su propia disciplina de especialización;
- b) comunicar en forma coherente el conocimiento (básico) adquirido;
- c) colocar la información nueva y la interpretación en su contexto;
- d) demostrar que comprende la estructura general de su disciplina y la conexión con sus sub disciplinas;
- e) demostrar que comprende y que es capaz de implementar los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías;
- f) implementar con precisión los métodos y técnicas relacionados con su disciplina;

- g) demostrar que comprende la investigación cualitativa relacionada con su disciplina;
- h) demostrar que comprende las pruebas experimentales y de observación de las teorías científicas.

El estudio y la aplicación del enfoque de educación basada en competencias se han oscurecido por la variedad enorme de conceptualizaciones relacionadas con este término. En general, se ha producido cierto nivel de confusión entre los conceptos de competencia, capacidad, actividad evaluable, valor exteriorizado e incluso tareas propias de una profesión que forman parte de una competencia.

Parte del problema radica también en que no se precisan las condiciones de realización y el nivel de rendimiento esperado. Ello lleva, por ejemplo, a que la especificación de una competencia a nivel de enseñanza media no pase de ser considerada una subcompetencia en la educación superior. O bien, la falta de especificación de niveles de desempeño y estándares de la competencia puede conducir a un reduccionismo inaceptable cuando se trata de una competencia de alto nivel como lo son la creatividad, el análisis, la síntesis o el liderazgo profesional.

De acuerdo al informe "Tuning" (González & Wagenaar, 2003b), el término competencia se entiende en los términos siguientes: "las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos" (Ib. p. 80).

"En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo" (Ibídem).

Por otra parte, no es posible establecer un diccionario definitivo de competencias acordado por un grupo profesional, académico o de investigadores porque su ejecución en el trabajo es necesariamente dinámica y flexible.

Le Boterf sostiene que “en el campo de la práctica social los conceptos no son entidades inamovibles” (2001, p.16). En consecuencia, las competencias no se definen sino que se describen, de manera que una competencia es el relato de un conjunto de capacidades ordenadas y secuenciadas en orden a lograr un nivel de desempeño predefinido en un contexto determinado.

El autor ofrece una visión más comprensiva de las competencias que la noción americana, influenciada por el fordismo. El desarrollo su enfoque de ingeniería de las competencias, a partir de su aplicación al interior de las empresas. Sin embargo, tiene el mérito de distinguir los recursos personales y medioambientales para su ejecución y reconocer el carácter polifacético y multidisciplinario del concepto de competencia.

El rápido cambio social y tecnológico del medio en que se desenvuelven las empresas y organizaciones llevó al autor a sentenciar que “para hacer frente a las crecientes exigencias de calidad y de reactividad, los procedimientos ya no son suficientes y pueden, si se llevan al exceso, a convertirse en contraproducentes. Es preciso confiar en los actores de la empresa... y no solo en los mandos”, según Le Boterf (op. cit. p. 41).

En lugar del intento fordista de prever todos los movimientos y respuestas de cada actor del mundo laboral, Le Boterf sentencia: “no se puede profesionalizar a las personas, sino que únicamente son las propias personas las que “se” profesionalizan si lo desea y si están dispuestas a hacer los esfuerzos necesarios para llegar a este fin” (op. cit. p. 44).

En consecuencia, elementos tales como motivación al logro, clima laboral, incentivos de diverso tipo y acceso a oportunidades de perfeccionamiento permanente, llegan a ser esenciales.

La consecuencia para las universidades es que no pueden preparar profesionales de una vez y para siempre sino ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias de un perfil básico, o según el nivel de post grado, que deben perfeccionar gracias a su propia capacidad de perfeccionamiento

continuo. En ese sentido, la trayectoria de profesionalización se asemeja más a unas trayectorias de navegación que a la obtención de un derecho de propiedad, ejercido de por vida por quien obtiene un diploma. Por lo tanto, el concepto mismo de perfil profesional es dinámico y varía con el tiempo en función de las respuestas de cada persona a los desafíos que le presente su práctica del oficio.

Para Le Boterf, “una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recurso: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.)” (op. cit. p. 56). Tanto las capacidades personales como el grado de apoyo que le brinde el medio, los colegas y la empresa u organización donde se desempeña el profesional son cruciales a la hora de evaluar los resultados de un profesional, en función de criterios de realización.

En primer lugar, si se prioriza el ámbito de aplicación de las competencias, es posible clasificarlas en:

- a) **competencias cognitivas**, aquellas que se fundamentan primordialmente en conocimientos disciplinarios o generales relativos a las ciencias básicas, las humanidades o las artes. El énfasis de estas competencias está dado por el saber comprender, analizar y tratar la información relevante, relacionar o sintetizar un determinado conocimiento, fenómeno o sistema;
- b) **competencias procedimentales**, que son aquellas que permiten saber cómo proceder en situaciones profesionales determinadas; es decir, permiten elaborar determinados productos tales como proyectos, operar determinados sistemas tecnológicos, preparar un balance, establecer la estrategia de defensa de un cliente, etc.;
- c) **competencias interpersonales** que permiten cooperar con otros en función de un objetivo común, saber comportarse en distintas situaciones, participar y comprometerse; así como saber percibir situaciones y ser capaz de captar e interpretar señales de los interlocutores;

En segundo lugar, también es posible clasificar las competencias en función de su foco material, en:

- a) **fundamentales, genéricas o transversales**, tales como la comunicación, creatividad, síntesis u otras presentes en la mayoría de las profesiones y con ribetes especiales en las áreas de la ingeniería, ciencias de la salud, ciencias sociales o las bellas artes; las que, según el proyecto Tuning puede ser de tipo sistémico, instrumental o interpersonal;
- b) **disciplinarias o generales**, fundadas en las ciencias básicas, las humanidades o las artes, que ponen el énfasis en conjuntos estructurados de conocimientos específicamente formateados por cada disciplina o campo de conocimientos; éstas pueden ser de tipo cognoscitivo, metodológico o tecnológico, según el proyecto Tuning;
- c) **específicas o profesionales**, que son típicas de cada una de las profesiones y que pueden tener relación en una proporción importante con aquellas de otras profesiones pertenecientes a la misma familia de ocupaciones.

Por su parte, cada competencia está asociada con actividades lógicamente relacionadas que desarrollan diversos actores profesionales encargados de tomar decisiones complejas en función de los grados de autonomía que les confiere su profesión.

En síntesis, los diferentes dominios de competencia se asocian de manera muy profunda, competencias de orden cognitivo, procedimental, actitudinal, social-sistémico. Ninguna competencia puede darse, en principio, en ausencia de las otras; no obstante, para fines analíticos se las presentará individualmente (al modo de un dado: cuando se ve una cara con el número 3, se debe tener presente que hay cinco caras más que no son visibles pero que son sustantivas al dado y que esa cara visible no puede entenderse más que por referencia al todo). Las competencias pueden ser descompuestas en subcompetencias o capacidades relacionadas cuya ejecución en conjunto constituye a la misma competencia.

Las capacidades, en cuanto tales, tienen sentido porque forman parte de una competencia; la competencia no se forma por adición de capacidades, sino que es una realidad holística, más compleja, superior a sus componentes, y dadora de sentido a éstos. Las capacidades generalmente se organizan en formato de estructuras heurísticas más que algorítmicas: no constituyen una serie de pasos fijos cuya correcta ejecución conllevará a un resultado previsto y predeterminado.

En cuanto estructuras heurísticas son orientaciones generales respecto a una secuencia que hay que ejecutar aunque sin determinar con precisión la forma de proceder. La indeterminación asociada al formato heurístico proviene en parte de su nivel de generalidad o abstracción y, por la otra, de la variabilidad propia de los objetivos sobre los que se realiza y de los sujetos que la ejecutan.

e) Evaluación del perfil profesional

En el presente trabajo, se analizaron los elementos que conforman el perfil profesional desde su concepto hasta cómo se elabora. Ahora toca definir la validez respecto a los elementos que lo definen y fundamentan. Se inicia el recorrido considerando que un perfil profesional se crea en función a:

- a) las necesidades que tratará de solucionar el profesional,
- b) en el potencial del mercado ocupacional,
- c) en el análisis de las disciplinas que pueden aportar elementos para solucionar los problemas, y
- d) en la investigación de las instituciones profesionales acerca de las posibles actividades a realizar.

Por otra parte, se debe considerar que las necesidades cambian con el tiempo, que hay avances disciplinarios, el mercado ocupacional se modifica y las actividades profesionales varían por efectos externos, tanto nacionales como internacionales, uno de ellos, la globalización. Por tanto, la evaluación del perfil debe generarse a partir de los elementos que lo definen, de su congruencia y continuidad con la etapa de la fundamentación del proyecto curricular, así como su vigencia.

La evaluación de la congruencia de los elementos internos del perfil profesional se refiere a la valoración que se hace del mismo con respecto a los niveles de generalidad o especificidad con cuales se elabora, y el grado de relación y no contradicción de los elementos que lo definen (áreas de conocimientos, acciones, etc.).

La evaluación de la congruencia del perfil profesional en relación con los fundamentos de la carrera se refiere a la valoración que se hace al buscar el grado en que el perfil es una consecuencia lógica de lo fundamentado; es decir, que el perfil profesional responda a los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en la fundamentación.

La evaluación de la vigencia del perfil profesional se refiere a la valoración a partir de su actualidad y adecuación, en función de los fundamentos que se hace de éste a partir de su actualidad y adecuación, en función de los fundamentos que le sirven de base. Ello implica una confrontación entre los elementos que definen a un perfil y lo expuesto internamente es éste, de tal forma que toda modificación o corrección del perfil profesional responda a los cambios de los elementos que lo fundamentan: necesidades y problemas sociales detectados, potencial del mercado ocupacional, avances disciplinarios, etc.

No se debe olvidar que el profesional intenta solucionar una serie de problemas que no son estáticos, sino cambiantes y dinámicos, por lo que esta valoración deberá ser permanente. Además, la evaluación de la vigencia abarca lo que se haga de la solución o satisfacción real que el profesionista ofrece a las necesidades detectadas. Esto nos indicará si el plan de estudios derivado del perfil profesional es realmente el adecuado para preparar al profesionista: si no es así, es preciso considerar las modificaciones o correcciones necesarias al perfil profesional y, consecuentemente, al plan de estudios”.

Pisani y Tovar (1985, p. 40), consideran que el problema de la evaluación de los planes y programas de estudio corresponde al campo de competencia de la teoría pedagógica. En este aspecto, el concepto central para el análisis es el de formación profesional, porque es ésta la función que, legítimamente, ha sido asignada a las instituciones educativas.

1.3.11. El perfil del egresado

a) Conceptualización del perfil del egresado

El perfil del egresado es producto del trabajo reflexivo y crítico de la comunidad académica formadora, en diálogo con los restantes actores del mundo de la profesión y del trabajo. Además, el perfil del egresado es la base y referente para la construcción de la matriz curricular que es el sustento del currículo de formación profesional que puedan desarrollarse. Se entiende que todos estos productos son fruto de la reflexión y el análisis crítico, y que han resultado como un consenso del equipo de trabajo.

El perfil del egresado también es conocido como un documento que:

- (a) describe los dominios de competencias que identifican a un profesional determinado al momento de su acreditación como tal por parte de la institución formadora,
- (b) especifica las competencias de cada dominio y las decisiones críticas asociadas a los mismos, y
- (c) las capacidades asociadas a ellas, a partir del análisis de las tareas esenciales que resultan de su descomposición.

La descripción de los rasgos que deben poseer los egresados como resultado de su formación se expresan en los perfiles que acompañan las propuestas.

Por esa razón, además de los propósitos específicamente institucionales, estos rasgos deben obedecer a lo surgido del diagnóstico que sirve de base a o los programas.

En relación a un minucioso análisis documentario, se encontró lo siguiente:

- a) Analizados los rasgos descritos en los perfiles se presenta una dispersión notable de contenidos referidos a aspectos diversos de lo que se supone conforma lo necesario para ejercer la docencia en el nivel superior. Esto evidenciaría que no hay claridad en la definición de la docencia y, como consecuencia, los programas tendrían enfoques diversos, acentuando más algunos aspectos que otros.

- b) En esa dispersión, que a la vez mostraría una atomización importante de contenidos, hay temas comunes, referidos a aspectos instrumentales de la profesión. Es decir, aspectos técnicos relacionados con el currículo, programación didáctica, evaluación, conocimiento del contexto social y cultural, uso de medios y recursos didácticos, investigación, etc.
- c) Cada programa presenta un perfil sin atenerse a un esquema descriptivo común. Esto surge como consecuencia de varios factores, entre éstos, que no hay disposición alguna que determine la forma en que deben presentarse, salvo que en cada caso, se entienda el perfil de manera distinta. En ese sentido, hay perfiles sin ninguna estructuración, consisten en un listado lineal de rasgos.
- d) Una mayor descripción de los rasgos del perfil debería traducirse en una mejor orientación para la selección de los contenidos que formaran el conjunto de conocimientos estructurados en las asignaturas de los programas. Dadas las características descritas, los planes de estudio deben reflejar la forma en que se considerarían dichos rasgos.

En virtud a los diversos tratados sobre el diseño curricular y siguiendo a reconocidos investigadores del tema como Casarinni, (1996); Díaz y Zabalza (2004), Miguel (2001), y otros; el perfil de formación describe los rasgos que definirán al egresado de una carrera. Para este caso, el postgrado y la maestría en docencia superior.

Por otro lado, considerando que la fundamentación de los programas alude a la necesidad de mejorar la calidad de la educación del nivel superior, y que este cumple una función social, los perfiles deberían incluir rasgos que se expresen en el dominio de conocimientos, habilidades y destrezas para desempeñarse profesionalmente. Esto remite a contenidos que le permitan establecer relaciones entre educación, sociedad y universidad, lo que significa que los conocimientos teóricos sobre estos aspectos deben formar parte de ese perfil de formación.

Finalmente, la acción docente de los profesores se manifiesta en la interacción con los sujetos que aprenden, en un contexto institucional específico, la universidad desde donde surgen los conocimientos teóricos que permiten comprender el contexto, así como los procesos de aprendizaje como base para su práctica pedagógica.

El término perfil se aplica en el campo de la investigación social para referirse a un conjunto de datos sistematizados que caracterizan a un sujeto o una población.

Salazar (1989, p. 1), plantea que “Un perfil profesional debe identificar el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes que debe poseer el egresado para un óptimo desempeño profesional”.

Salazar (op. cit. p. 2), sostiene:

“los lineamientos metodológicos para la elaboración de un perfil profesional están relacionados con “el análisis de las características generales de la profesión y de la práctica real de la misma. En este proceso es indispensable tener presente que la práctica de la profesión no surge espontáneamente, sino que conlleva una consolidación dentro de un proceso histórico y que está determinada, también, por la concepción de hombre y de sociedad que la fundamente y por el límite y alcance de su campo de acción dependiendo de su objeto de estudio y de la problemática que aborda”.

En este sentido, para el diseño del perfil profesional deberá considerarse:

- 1.- El nivel del “**deber ser**” que nos conduce a pensar un perfil ideal. En este plano se requiere una definición precisa del objeto de estudio, los objetivos, las funciones y la problemática que aborda el profesional desde el momento en que surge la profesión.
- 2.- El nivel del “**ser**” que permita la estructuración de un perfil real, caracterizado por el tipo de intervención en la actualidad y la demanda del profesional conforme a las necesidades sociales del mercado de trabajo que se ofrece a los egresados.

“La comparación entre ambos perfiles permitirá obtener un perfil resultante, en donde se ubiquen los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que requiere el profesional para una óptima práctica en el presente como para prácticas alternativas en la realidad del campo de trabajo”, según Salazar (op. cit. p. 3).

b) Validación de perfiles

La validación de perfiles implica determinar hasta qué grado representa lo que se espera de él. El perfil profesional de un ingeniero, por ejemplo, debe validarse respecto de qué se espera de un ingeniero; el de un profesor respecto de lo esperable de un profesor, etc. Los perfiles producidos deben ser sometidos a procesos de validación. En ese sentido, distinguimos al menos cuatro modos, en función de audiencia, intereses y vías.

No hay un conocimiento claro de quienes deben elaborar el documento final del perfil del egresado porque en la práctica pueden hallarse y preverse campos de conflicto al respecto, donde diversos actores intentan controlar este punto básico y crucial.

Existe la práctica de acudir a un experto (un individuo, una empresa consultora) para encargarle la construcción de este perfil, atendiendo fundamentalmente a variables externas a la institución universitaria. Sin embargo, esta contratación no posee una visión clara ni próxima de las tradiciones y cultura institucional, de las peculiaridades idiosincráticas que le caracterizan.

Las instituciones de certificación y acreditación, públicas o privadas, establecen requisitos que deben cumplir los egresados de una profesión dada para poder ser acreditados en la misma.

Finalmente, otro actor fundamental es la propia institución universitaria, que a través de los procesos de desarrollo e innovación curricular que pueda tener instalados, promueve el trabajo de un equipo o comunidad docente asociada a la formación en una profesión para producir este perfil.

Se entiende que un perfil está validado entre los postulantes y sus familias cuando se convierte en una opción válida de profesionalización, es decir, en objeto de preferencia para ellos, lo que se demuestra en las postulaciones

efectivas que recibe esa carrera en los procesos normales de selección de alumnos. Si bien existen numerosas variables asociadas al hecho de postular o no a una carrera determinada, los sujetos postulan efectivamente a una.

Los condicionamientos de esta postulación y las características de los postulantes permitirán decidir si la validación es alta o baja, fuerte o débil, bien o regularmente posicionada en términos de la población-objetivo definida inicialmente.

1.3.12. El perfil profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios.

El Mg.Sc. en agronegocios, egresado de la Maestría en Agronegocios de la UNALM es un profesional capacitado para identificar problemas de la producción, de transferencia de tecnología para la mejora de los sistemas de producción, transformación y comercialización de productos agrícolas y pecuarios, formulando y aplicando alternativas de solución adecuadas.

Al finalizar la Maestría el egresado tendrá:

Conocimientos de:

- ✓ Administración de empresas agropecuarias.
- ✓ Interpretación y análisis de investigaciones financieras y de negocios relacionadas con el sector.
- ✓ Modelos y sistemas de producción agropecuarios.
- ✓ Planes de negocios.
- ✓ Formulación de proyectos de investigación.
- ✓ Esquemas de proyectos productivos para los agronegocios.
- ✓ Diseño de instrumentos para recabar información.
- ✓ Incorporación de desarrollos tecnológicos al sector agropecuario.
- ✓ Mercados regionales, nacionales e internacionales.
- ✓ Mercadotecnia para la venta de productos.

Actitudes y valores para:

- ✓ Colaborar en la solución de problemas que afectan las condiciones de vida de los habitantes de áreas rurales.
- ✓ Trabajar en equipos multidisciplinarios.

- ✓ Actualización constante en el campo de los agronegocios.
- ✓ Respetar y comprometerse con las comunidades humanas y biológicas, desde la perspectiva del desarrollo sustentable.
- ✓ Apego a la normatividad para el cuidado del medio ambiente.
- ✓ Responsabilidad.
- ✓ Actitud emprendedora.
- ✓ Respeto por las normas éticas en el desarrollo del trabajo de investigación.
- ✓ Confidencialidad en el manejo de la información cuando corresponda.

Habilidades para:

- ✓ Identificar y resolver problemas de los agronegocios.
- ✓ Diseñar nuevos proyectos productivos.
- ✓ Aplicar técnicas instrumentales y metodológicas para la obtención de información de los mercados.
- ✓ Comercializar los productos.
- ✓ Discernir sobre la modificación, innovación y transferencia de tecnología para los agronegocios.
- ✓ Ofrecer servicios de consultoría especializada en su campo de trabajo.
- ✓ Brindar asistencia técnica a las empresas del sector.
- ✓ Elaborar y desarrollar proyectos de investigación aplicada plantear a la solución de problemas relacionados con la producción, transformación y comercialización de productos agropecuarios.
- ✓ Elaboración de reportes de investigación científica.
- ✓ Comunicar eficientemente de forma oral y escrita los resultados de investigaciones.

La Especialidad está dirigida a quienes están vinculados directa e indirectamente con Agronegocios y pueden ser: empresarios, profesionales, técnicos, docentes, inversionistas u otros que se dediquen a producción, comercialización, financiación, transporte, equipamiento, insumos (para producción o comercialización), tecnología tradicional o de punta (aplicada en áreas de Agronegocios), competitividad u otras actividades relacionadas.

El profesional graduado de la Maestría en Agronegocios alcanzará un nivel de conocimientos y desarrollo de habilidades que le permitirán:

- a) Desempeñar cargos en la gerencia general o dirección superior en empresas u organizaciones agropecuarias del sector público y privado.
- b) Identificar la orientación, la dinámica y el significado del proceso de transformación y reordenamiento de los mercados agropecuarios nacionales e internacionales.
- c) Dominar las técnicas de identificación y análisis de los factores claves del entorno económico, político y social, regional, nacional e internacional.
- d) Diseñar estrategia de mercadeo para empresas agropecuarias que compiten en los mercados nacionales e internacionales, con énfasis en seguridad alimentaria y medio ambiente.
- e) Manejar las finanzas empresariales agropecuarias, incluyendo la evaluación de inversiones, estructura de capital y financiamiento tradicional y no tradicional.
- f) Aplicar las técnicas y herramientas de análisis en las distintas áreas funcionales de las empresas agropecuarias.

1.4. Definición de términos básicos

Actitud. Disposición de ánimo que hace reaccionar o actuar de una forma determinada delante de una idea, una persona o un hecho concreto. Implica la tendencia a la acción directa, a favor o en contra del objeto. Las actitudes, junto con los valores y las normas, constituyen uno de los tres tipos de contenidos de enseñanza establecidos en el currículum. Disposición interna de la persona a valorar favorable o desfavorablemente una situación, un hecho, etc.

Actividad profesional. Acción que requiere el conocimiento científico, los estudios técnicos y tecnológicos necesarios para la ejecución de las tareas y operaciones que requieren una formación básica similar.

Adaptaciones curriculares. Las adaptaciones curriculares son decisiones relativas a la organización de los recursos dirigidos al análisis de los diferentes alumnos. Se busca la adaptación y organización de los elementos espaciales para conseguir así facilitar el aprendizaje y favorecer la autonomía y movilidad en el centro. Las adaptaciones curriculares comprenderán la adecuación de los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos, la metodología que se va a seguir y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, así como la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares. En todo caso las adaptaciones curriculares estarán precedidas de una evaluación de las necesidades educativas especiales del alumno y de una propuesta curricular específica.

Área de competencia. Campo específico del conocimiento o del sector productivo en el que las actividades. Desarrollar habilidades a través de un conjunto organizado de conocimientos científicos, tecnológicos y técnicos.

Área profesional. Conjunto de actividades laborales que tiene similitudes en el proceso de producción

Campo ocupacional. El área de trabajo está formada por un conjunto de puestos de trabajo con características comunes, que se define principalmente sobre la base de las competencias inherentes al desempeño.

Campo profesional. Es un concepto referido al espacio de ejercicio laboral de los egresados de una institución educativa, en un área disciplinaria específica.

Capacidad. Una capacidad es un tipo de desempeño específico, delimitable conceptual y operacionalmente, que forma parte de una competencia mayor, en cuya relación adquiere sentido. Una capacidad es enseñable de manera directa, mientras que la competencia no lo es. La competencia no se forma por adición de capacidades, sino que es una realidad holística, más compleja, superior a sus componentes, y dadora de sentido a éstos.

Características del plan de estudios. El plan de estudios ha de estar diseñado de tal forma que contemple la formación, preparación y entrenamiento de futuros profesionales mediante la aplicación de un método investigativo

general y de los métodos y normas particulares de las diferentes disciplinas, con responsabilidad y conciencia de su incidencia en la sociedad. Los planes de estudios se elaboran y aprueban por las universidades, en la forma que determinan sus estatutos o normas de organización y funcionamiento, previa autorización de su implantación por el órgano competente de la respectiva comunidad autónoma. Deben ajustarse a las directrices generales comunes y propias que el gobierno establezca para cada título y se homologan de acuerdo con la normativa vigente al respecto.

Clasificación del plan de estudios. El plan de estudios se clasifica en:

a. Estudios de Grado: Comprenden las enseñanzas universitarias de primer ciclo y tienen como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada.

b. Planes de estudios conjuntos: Los convenidos por las universidades (dos o más) para la obtención de único título oficial de grado, cuyas enseñanzas se imparten en las distintas universidades españolas. Los convenios con universidades extranjeras pueden conducir a la obtención de una doble titulación.

Competencia. Conjunto de atributos que describe lo que es capaz de hacer una persona en términos observables y evaluables. Como tales, las competencias son construcciones complejas que involucran diferentes áreas.

Contenidos. Por contenidos se entiende el conocimiento característico y propio de una disciplina, así como el método de pensamiento propio de aquella.

Currículo. Es el proceso que vincula al medio social con la escuela, la vida docente con la vida de la sociedad. Entre sus funciones está la de diseñar y registrar el proceso docente educativo con el fin de hacerlo más eficiente y eficaz. El currículo se construye a partir de la problemática cotidiana, los valores sociales, y las posiciones políticas, ideológicas y económicas. Busca el desarrollo del individuo en la sociedad para adaptarse a ella, pues fluctúa en permanente cambio y busca una instancia para transformarla; es decir, adaptarse hoy para tener visión de futuro e incidir en ella, cambiándola para el bien de la sociedad. El currículo es agente de cambio social.

Destreza. La agilidad de todos los movimientos necesarios para realizar determinadas tareas, tiempo y compatible con el grado de precisión requerido.

Diseño curricular. Término utilizado en ocasiones para hacer referencia al proceso que consiste en la elaboración, instrumentación y evaluación del currículo (planeamiento curricular), o a una parte de él. Asimismo, por diseño curricular también se hace referencia, algunas veces, al producto de dicho proceso, esto es, el currículo.

Dominio de competencias. Es el conjunto ordenado de acciones y decisiones que describen un dominio o campo de lo que es propio de un profesional. Para su descripción se requiere un conocimiento de la profesión y la capacidad de discernir estos ámbitos. El dominio de competencias no se identifica ni es equivalente a los campos conceptuales en que se organiza la disciplina, sino que se refiere a los campos prácticos en que se desenvuelve un profesional.

Elaborar el currículo. Es una operación compleja mediante el cual se crean y articulan los cuatro elementos fundamentales del currículo (formular los objetivos curriculares, elaborar el plan de estudios, diseñar el sistema de evaluación y elaborar los sílabos).

Egresado. Educando que ha concluido un proceso determinado de aprendizaje, al haber logrado los objetivos definidos para dicho proceso.

Habilidades. Operaciones mentales, cognitivas, sociales, afectivas y psicomotrices que necesitan ser apropiadas para la generación de habilidades específicas para la práctica profesional.

Interdisciplinariedad. Según Piaget es la cooperación entre varias disciplinas, tendientes a establecer interacciones reales que supongan reciprocidad de intercambio y enriquecimiento mutuo.

La investigación / investigación. Estudio sistemático con el fin de descubrir o establecer hechos o principios relativos a cualquier campo del conocimiento.

Los estudios de posgrado, integran:

a. Formación avanzada dirigida a una especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras (Título de Máster o Magíster).

b. Representa el nivel más elevado de la Educación Superior. Son estudios dirigidos hacia la investigación aplicada a un campo profesional específico, (Título de Doctor).

Los niveles de certificación. El reconocimiento formal de una cierta etapa científica, técnica y tecnológica, que corresponde a una actividad vinculada a un programa de formación ocupacional o de una evaluación del programa.

Perfil del egresado. Descripción de las características principales que deberán tener los educandos como resultado de haber transitado por un determinado sistema de enseñanza- aprendizaje, dichas características deberán permitir la satisfacción de alguna o algunas necesidades sociales.

Plan de estudios. Es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan para fines de enseñanza, todos aquellos aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes.

Perfil profesional. Es el conjunto de actitudes, aptitudes, conocimientos y habilidades que, en el plano de la teoría, prefiguran la práctica de un profesional en un campo de conocimiento específico.

Perfil profesional del egresado. Se caracteriza a un profesional que está siendo acreditado por la universidad o la institución competente, como poseedor de las competencias fundamentales que definen a la profesión. También se entiende como el documento que contiene las definiciones o descripciones que informan de las competencias características que se espera que adquieran los estudiantes como resultado de la formación, cuya adquisición será acreditada por la institución ante la sociedad mediante una certificación denominada “título profesional” o “grado académico” según corresponda.

Perfil profesional especializado. Este perfil corresponde al de quien, estando acreditado en su perfil de egreso, ha continuado estudios de alta especialización en un área específica de la profesión (Magister, especialidad médica u odontológica, pos título, diploma de estudios avanzados) o de la investigación en algún campo disciplinar (doctorado).

Perfil profesional experto. Este tipo de perfil corresponde al conjunto de rasgos que son propios de quien, estando acreditado en su perfil profesional egresado, se ha desempeñado propiamente en la profesión durante algún tiempo (suele ser no inferior a los 3 años), en contextos de desempeño específicos; la experiencia acumulada y funcional al mejoramiento del conjunto del desempeño se denomina “experticia”). El logro de la calidad de experto es función del tiempo y de los contextos de desempeño del egresado

Sílabos. Son las guías detalladas de los cursos, es decir, las formas operativas en que se distribuyen y abordan los contenidos seleccionados.

Universidad. Órgano a través del cual la sociedad conserva y transmite el saber de alto nivel al tiempo que forma a los profesionales superiores. La universidad va a tener varias funciones: a) con el saber: observar, transmitir y acrecentar y b) con la sociedad: Formar profesionales y establecer las bases científico-técnicas que permitan resolver los problemas que tiene la sociedad y la humanidad. La Universidad promueve la investigación y el desarrollo.

CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Determinación del problema

La educación moderna del siglo XXI requiere basarse en fundamentos sólidos que permitan optimizar sus procesos educativos desde la perspectiva científica, social, y humanística, sin olvidar el campo ocupacional. En ese sentido, Albornoz (1991), considera que la educación debe considerarse como un proceso continuo y sistemático en la formación integral de un individuo apto para responder a las exigencias espacio – temporal que la presente época amerita.

En el contexto educativo peruano actual se visualiza la necesidad de realizar evaluaciones periódicas de su funcionamiento. A tal efecto Castro (1984: 3) establece "Hoy, cada vez más se plantea la necesidad de realizar una evaluación integral de las instituciones de educación superior en el país, lo que obliga a proponer modelos de evaluación integral".

Efectivamente, el objeto de la evaluación es conocer la realidad de las instituciones educativas superiores, a fin de posibilitar una mejora en la calidad y formación del recurso humano y profesional generado por dichas instituciones.

El autor sostiene que la evaluación educativa es un proceso en el cual, se diseña, obtiene y se suministra información con alto grado de veracidad, la cual, será utilizada en la búsqueda de alternativas congruentes en la toma de decisiones.

El sistema educativo actual necesita realizar evaluaciones integrales y sistemáticas de su funcionamiento, estructura y fines con el objetivo de comprobar la factibilidad de los programas educativos de post grado.

El esquema de planificación para la evaluación curricular en instituciones de educación superior está vinculado con la conceptualización y contemporaneidad del currículo que se utiliza. Ello permitirá establecer la relación teoría –praxis en forma más efectiva.

Los planes de estudio de las universidades refieren a los proyectos formativos que ofrecen para acreditar a los profesionales egresados de ellas.

En tal sentido, los currículos que se elaboran como proyecto de formación integral deben responder a las necesidades de la sociedad. Sin embargo, la elaboración de los planes de estudio es compleja y exigente, considerado un conjunto de doctrinas y técnicas sobre la estructura, contenidos y condiciones de una propuesta formativa para las Universidades en general.

En la actualidad, la oferta de programas de Maestrías en Agronegocios la ofrecen solamente cinco universidades, entre ellas, tres se encuentran en Lima, de las cuales dos son privadas (ESAN y la Universidad del Pacífico) y sólo una es pública (Universidad Nacional Agraria La Molina - UNALM). Las otras universidades se encuentran en provincia: Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga y la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna. Estos programas de postgrado brindan las herramientas a un profesional ajeno al tema de gestión de agronegocios, como un ingeniero agrónomo (o industrial) o un profesional en comercio exterior. No obstante, dejan de lado especializaciones importantes como en las áreas de marketing, finanzas, contabilidad, etc.

En el exterior, hay países que cuentan con Maestrías en Agronegocios. Por citar tres ejemplos en Latinoamérica, encontramos: México (Universidad del Valle), Brasil (Universidad Federal de Minas Gerais, Universidad Federal de Paraná, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Universidad Federal de Mato Gross, Universidad Federal de Goiás) y Argentina (Universidad de Belgrano). Además, en Europa en la Universidad de Almería en España y en la Universidad de Davis en EE.UU. Estas maestrías suelen tener un enfoque sumamente novedoso y trascendental. Inclusive, la mayoría están enfocadas en productos (hortalizas, frutas, procesados y no procesados, etc.) o en el área del negocio. Sin embargo, la Universidad de Cornell en Estados Unidos ha creado una corriente innovadora especializada en el marketing en agronegocios.

Otro ejemplo, refiere a las maestrías de recursos humanos aplicados a agronegocios o aquellas que están relacionados con el comercio justo, como en España. Por otro lado, es ampliamente reconocido que el recurso humano es el activo más valioso de los directivos de las organizaciones, de toda empresa, los mismos que se encargan de planificar, distribuir, financiar, producir, entre otros, que son actividades recurrentes en las organizaciones.

Para ser competitivo, cualitativo, proactivo y emprendedor se debe disponer de un recurso humano con habilidades administrativas y técnicas que permitan su desarrollo y en forma concomitante el de la entidad donde presta servicios.

Las empresas que desean mantenerse y progresar tiene la necesidad de disponer de personal debidamente capacitado que afronten con mayor eficacia y eficiencia los retos que le esperan.

En ese sentido, el perfil del egresado ha sido uno de los temas más abordados de los últimos años, ya que muchos entienden que este debe ser replanteado debido, entre otras razones para responder a los avances tecnológicos, al proceso de globalización, etc. Por ello, se enfatiza en la necesidad de dar un giro al perfil del egresado, orientado a autoevaluarse, redimensionando su papel de multiplicar valores, actitudes y conocimientos que afecten positivamente el entorno social en que se desempeñe los egresados, profesionales de la Maestría en Agronegocios.

La UNALM ofrece dentro de sus diversos programas de maestrías, la Maestría en Agronegocios, la cual fue creada en 1997, forjada en el Departamento Académico de Gestión Empresarial de la Facultad de Economía y Planificación, visualizando el desarrollo y crecimiento del sector agrario que requeriría de personal capacitado en el área administrativa, como complemento necesario del área técnica.

La Maestría en Agronegocios brinda las herramientas, a cualquier profesional capaz y ajeno al tema de gestión de agronegocios, como un ingeniero agrónomo (o industrial) o un profesional en comercio exterior la posibilidad de cursar estudios superiores, a fin de capacitarse y recibir una especialización importante integral, novedosa y trascendental, formando profesionales, quienes han generado sus propias empresas, participan en la docencia universitaria, ocupan altos cargos ejecutivos, así como cargos directivos en el área estatal, entre otros.

El plan de estudios debe encontrarse en armonía y cumplir la misión y visión tanto institucional como las expectativas del egresado de la Maestría en Agronegocios, generando la presente investigación doctoral.

Las indagaciones realizadas han permitido determinar preliminarmente que desde la fundación de la Maestría no se han realizado evaluaciones que determinen si existe una relación válida o existente entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios de la UNALM; considerando que este plan de estudios debe atender todos los aspectos vinculados no sólo a la formación sino también al futuro desempeño del egresado en el ejercicio de sus funciones.

2.2. Formulación del problema

2.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre el plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM y el perfil profesional de sus egresados?

2.2.2. Problemas específicos

¿Cuál es el nivel de congruencia del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM en función del perfil del egresado?

¿Cuál es el nivel de continuidad del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM en función del perfil del egresado?

¿Cuál es el nivel de integración del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM en función del perfil del egresado?

2.3. Importancia y alcance de la investigación

2.3.1. Importancia de la investigación

La presente investigación posee gran relevancia al analizar a profundidad, por primera vez, la relación existente entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina - UNALM, considerando que este plan de estudios debe atender todos los aspectos vinculados no solo a la formación sino también al futuro desempeño del egresado en el ejercicio de sus funciones.

El objeto de estudio permitió definir la situación del plan de estudios, con miras a plantear una revisión que enriquezca o se ajuste a las nuevas necesidades de la comunidad académica y la sociedad peruana en general, acorde a la modernidad y la globalización. Además, el estudio es importante porque permite realizar los ajustes necesarios o reforzar el modelo actual que permita cumplir los fines institucionales, los objetivos y expectativas de los alumnos, así como coadyuvar a los objetivos y demandas de la comunidad académica y la sociedad en su conjunto.

Este pujante sector de la economía del país requiere de profesionales preparados cognitivamente, actitudinal y procedimentalmente para abordar con éxito los nuevos retos: diseño y dirección de producción, trazabilidad de mercancías y productos, procesos de integración, consecuencia de los avances tecnológicos y organizativos y de la necesaria mejora de la productividad, rentabilidad y eficiencia de los procesos productivos, de aprovisionamiento de mercancías y distribución de productos, exportar e importar, así como aprovechar los beneficios que otorgan los Tratados de Libre Comercio que ha firmado el Perú con el mundo.

En esta perspectiva, la Maestría en Agronegocios, por primera vez, estudia a profundidad la relación existente entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado, a fin de corregir las distorsiones o debilidades que puedan encontrarse y fortalecer las buenas prácticas que posee el programa, con la finalidad que los egresados obtengan una formación integral durante los años de estudio en el ámbito de la actividad empresarial de los agronegocios.

La investigación permitió conocer el nivel de congruencia, la continuidad e integración del diseño curricular, en función del perfil del egresado, a fin que no pierda importancia ni vigencia su riqueza. Además, sirvió como fuente de información a la Maestría y la Escuela de Postgrado para determinar si el currículo contribuye al logro de los objetivos curriculares planteados para la formación profesional del egresado, así como para cualquier toma de decisiones que aseguren los resultados satisfactorios a través de una adecuación curricular.

El estudio posee vital importancia para la comunidad universitaria, la sociedad peruana y la economía del país, al ser la maestría rectora en el tema agrario, única de ese nivel y envergadura, que lidera, los agronegocios del país.

2.3.2. Alcances de la investigación

La investigación tiene un alcance para la comunidad académica molinera, así como la comunidad académica en general, la sociedad peruana y la economía del país al ser la maestría rectora en los agronegocios a nivel nacional.

2.4. Limitaciones de la investigación

La presente investigación no analizó la experiencia profesional o laboral de los egresados, tampoco los aspectos relacionados al desempeño funcional ni conductual. No se consideró los planes curriculares y perfiles profesionales del resto de maestrías de la EPG-UNALM por la dificultad en los trámites administrativos, los plazos, la escasez de recursos económicos, financieros y de tiempo.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Propuesta de objetivos

3.1.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre el plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina y el perfil profesional sus egresados.

3.1.2. Objetivos específicos

Delimitar el nivel de congruencia del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM en función del perfil del egresado.

Describir el nivel de continuidad del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM en función del perfil del egresado.

Precisar el nivel de integración del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM en función del perfil del egresado

3.2. Sistema de hipótesis

3.2.1. Hipótesis general

Existe relación entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios de la UNALM entonces impactará favorablemente en el logro de los conocimientos, actitudes y valores y habilidades en la comunidad educativa molinense.

3.2.2. Hipótesis específicas

Existe un nivel alto de congruencia del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina, en función del perfil del egresado.

Existe un nivel alto de continuidad del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina, en función del perfil del egresado.

Existe un nivel alto de integración del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina, en función del perfil del egresado.

3.3. Sistema de variables

3.3.1. Operacionalización de variables

Para desarrollar la prueba de hipótesis es necesario operacionalizar el nivel de abstracción de las variables y manejar sus referentes empíricos. Cada variable se descompuso en indicadores, sobre la experiencia de estudios anteriores, considerándose una variable dependiente (perfil profesional del egresado) y la variable independiente (plan de estudios).

En la operacionalización se siguió la metodología de evaluación curricular fue construida por Díaz B. (1993), integrando elementos de evaluación interna y externa. La evaluación interna analiza diversos aspectos de la estructura y organización del plan de estudios, así como los datos que se obtienen del rendimiento académico. De esta manera aspectos como fundamentos del plan, su vigencia, congruencia, continuidad y viabilidad, entre otros permiten dar cuenta de la primera tarea. El plan de estudios es analizado como la variable interna y el perfil profesional del egresado es considerado la variable externa.

Variable independiente (interna):

Esta variable pertenece al constructo del **plan de estudios**. Álvarez de Zayas (2001, p. 6) “dentro de los documentos del diseño curricular está el plan de formación profesional, plan de estudio o *pensum*, documento en cual se diseñan las características más importantes de proceso educativo a nivel de la carrera”.

Variable dependiente (externa):

Esta variable pertenece al constructo del **perfil profesional del egresado**. “Un perfil profesional debe identificar el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes que debe poseer el egresado para un óptimo desempeño profesional”, según Salazar (1989, p. 2). Sin embargo, a efectos del presente estudio, se plantea un análisis institucional, como responsable del funcionamiento de los procesos que en ella se llevan a cabo, generando las dimensiones en las que se debe encontrar inmerso el perfil profesional del egresado como: objetivos institucionales, seguimiento a los graduados y el perfil publicado.

Tabla 2. Operacionalización de variables

Variables	Dimensión	Indicadores
V 1: Independiente Plan de estudios	1. Aspecto formativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cursos obligatorios. 2. Cursos optativos. 3. Seminarios y Talleres. 4. Asesoría de Tesis.
	2. Aspecto actitudinal y personal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilidad y colaboración en la solución de problemas. 2. Trabajo en equipo y actitud emprendedora. 3. Respeto y apego a la normatividad en medio ambiente. 4. Respeto a la ética y confidencialidad.
	3. Aspecto cognitivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y resolver problemas. Diseñar proyectos productivos. 2. Técnicas instrumentales y metodológicas; comercializar productos; y discernir la modificación, innovación y transferencia de tecnología. 3. Servicios de consultoría y asistencia técnica. 4. Elaborar y desarrollar proyectos de investigación; elaborar sus reportes y comunicar resultados.
V 2: Dependiente Perfil profesional del egresado	1. Objetivos institucionales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Misión, visión. 2. Fines y objetivos. 3. Perfil consultado. 4. Perfil publicado.
	2. Seguimiento a graduados.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistema implementado. 2. Coordinador de seguimiento. 3. Captura y procesamiento de datos. 4. Resultados conocidos.
	3. Perfil publicado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Virtual o escrito. 2. Necesidades del entorno. 3. Avances científico-técnicos de la profesión. 4. Resultados publicados.

Fuente: Ñaupas H., Mejía E., Novoa E., Villagómez, A. (2011, p.144).

Elaboración propia.

3.3.2. Construcción del sistema de indicadores

La construcción, administración y difusión del conjunto de indicadores de la presente investigación permitirá desarrollar la prueba de hipótesis de las variables dependiente e independiente. El análisis e información sobre ambas variables se sintetiza en el cálculo de una serie de indicadores que parametrizan toda la información de la investigación de manera sistemática y segmentada que permita medir con efectividad la correlación existente entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado.

a) Sobre la hipótesis de la congruencia

Variable dependiente (V-1) Perfil profesional del egresado.

Dimensión: Objetivos institucionales

Indicador 1: Misión y visión

Descriptor: La misión y la visión de la maestría deben estar claramente establecidos y ser asequibles a la comunidad universitaria y al entorno social, siendo coherentes con la misión y visión institucional. La Maestría debe tener enunciados su misión y visión, ya que es en el contacto diario de la institución y los estudiantes alrededor de un proyecto común (la maestría) donde se plasman las grandes líneas que animan a la institución de educación superior de post grado.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que conocen la misión y la visión de la maestría y reconocen que ambos son coherentes con la misión y visión institucional.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 2: Fines y objetivos

Descriptor: Los fines y objetivos de la maestría deben estar claramente establecidos y ser asequibles a la comunidad universitaria y al entorno social. La Maestría debe tener enunciados claramente sus fines y objetivos, los mismos que deben ser coherentes con los fines y objetivos institucionales.

Cálculo del indicador: porcentaje de egresados que conocen los fines y objetivos de la maestría y reconocen que guardan coherencia con los fines y objetivos institucionales.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 3: Perfil consultado

Descriptor: La maestría demuestra que el perfil profesional del egresado fue definido en base a estudios y análisis de las necesidades del entorno (adelantos científico tecnológicos, planificación nacional o regional, necesidades del sector productivo, empleadores, graduados entre otros).

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que reconocen que la maestría documenta que el perfil profesional del egresado está acorde a los avances científicos-tecnológicos, las necesidades de la planificación, los criterios de los empleadores y de los graduados.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 4: Perfil publicado

Descriptor: El perfil profesional del egresado describe los resultados o logros del aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar al término de sus estudios. El perfil de egreso debe estar publicado y ser consistente con la misión institucional, la misión y visión de la maestría, las necesidades del entorno y los avances científico-técnicos de la profesión.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que reconocen que los resultados o logros del aprendizaje del egresado está descrito y publicado en varios documentos.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

b) Sobre la hipótesis de la continuidad.

Variable dependiente (V-1) Perfil profesional del egresado

Dimensión: Seguimiento a graduados

Indicador 1: Sistema implementado

Descriptor: La maestría debe contar con un sistema que permita monitorear el cumplimiento del perfil profesional del egresado.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que reconocen que la maestría cuenta con un excelente sistema de monitoreo del cumplimiento del perfil profesional del egresado.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 2: Coordinador del seguimiento a graduados

Descriptor: El sistema de monitoreo cuenta con un responsable del monitoreo o seguimiento a los graduados o al menos el coordinador de la maestría cumple esta función.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que reconocen que sistema de monitoreo cuenta con un responsable del monitoreo o seguimiento a los graduados o al menos el coordinador de la maestría cumple esta función.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 3: Captura y procesamiento de datos

Descriptor: El sistema de monitoreo cuenta con sistema de captura de información, programas de procesamiento de datos y generación de reportes vital para para la toma de decisiones, que permita monitorear y dar seguimiento a los egresados.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que reconocen que el sistema de monitoreo cuenta con sistema de captura de información, programas de procesamiento de datos y generación de reportes vital para para la toma de decisiones, que permita monitorear y dar seguimiento a los egresados.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 4: Resultados conocidos

Descriptor: Los resultados de las evaluaciones de cumplimiento del perfil de egreso son conocidos por los estudiantes de la maestría.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que conocen los resultados de las evaluaciones de cumplimiento del perfil de egreso.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

c) Sobre la hipótesis de la integridad

Variable dependiente (V-1) Perfil profesional del egresado

Dimensión: Perfil publicado

Indicador 1: Virtual o escrito

Descriptor: La maestría publica el perfil del egresado tanto virtual como escrito, informando a los estudiantes de la maestría y toda la comunidad molinense.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que conocen que la maestría publica el perfil del egresado tanto virtual como escrito, informando a los estudiantes de la maestría y toda la comunidad molinense.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 2: Necesidad del entorno

Descriptor: La maestría toma en cuenta las necesidades del entorno para generar el perfil del egresado, respondiendo así a los problemas de la sociedad, de la comunidad molinense y de los estudiantes de la maestría.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que conocen que la maestría toma en cuenta las necesidades del entorno para generar el perfil del egresado, respondiendo a los problemas de la sociedad, la comunidad molinense y los estudiantes de la maestría.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 3: Avances científico-técnicos de la profesión

Descriptor: La maestría toma en cuenta los avances científico-técnicos de la profesión para generar el perfil del egresado, respondiendo así a los problemas de la sociedad, de la comunidad molinense y de los estudiantes de la maestría.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que conocen que la maestría toma en cuenta los avances científico-técnicos de la profesión para generar el perfil del egresado, respondiendo así a los problemas de la sociedad, de la comunidad molinense y de los estudiantes de la maestría.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 4: Resultados conocidos

Descriptor: Los resultados de las evaluaciones de cumplimiento del perfil de egreso son conocidos por los estudiantes de la maestría.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que conocen los resultados de las evaluaciones de cumplimiento del perfil de egreso.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

d) Sobre la variable independiente (V-2) Plan de estudios

Dimensión: Aspecto formativo

Indicador 1: Cursos obligatorios

Descriptor: Los cursos obligatorios del plan de estudios de la maestría permiten al estudiante alcanzar el perfil de egreso o resultados o logros del aprendizaje de la maestría. Los cursos obligatorios abarcan contenidos básicos y específicos pertinentes del área de conocimiento en la cual se inscribe la maestría, permitiendo la ubicación y comprensión del entorno tanto nacional e internacional del profesional.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que consideran que los cursos obligatorios de la maestría permiten al estudiante alcanzar el perfil de egreso o resultados o logros del aprendizaje de la maestría.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 2: Cursos optativos

Descriptor: Los cursos optativos del plan de estudios de la maestría permiten al estudiante alcanzar el perfil de egreso o resultados o logros del aprendizaje de la maestría. Los cursos optativos complementan los contenidos básicos y específicos pertinentes del área de conocimiento en la cual se inscribe la maestría.

Cálculo del indicador: porcentaje de egresados que consideran que los cursos obligatorios de la maestría permiten al estudiante alcanzar el perfil de egreso o resultados o logros del aprendizaje de la maestría.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 3: Seminarios y talleres

Descriptor: Los seminarios y talleres del plan de estudios de la maestría permiten al estudiante alcanzar el perfil de egreso o resultados o logros del aprendizaje de la maestría. Los seminarios y talleres complementan los contenidos básicos y específicos pertinentes del área de conocimiento en la cual se inscribe la maestría.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que consideran que los seminarios y talleres de la maestría permiten al estudiante alcanzar el perfil de egreso o resultados o logros del aprendizaje de la maestría.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 4: Asesoría de tesis

Descriptor: La asesoría de tesis del plan de estudios de la maestría permite al estudiante alcanzar el perfil de egreso o resultados o logros del aprendizaje de la maestría. La asesoría de tesis comprendida dentro de dos seminarios obligatorios complementa los contenidos básicos y específicos pertinentes para la elaboración de la tesis de grado del área de conocimiento en la cual se inscribe la maestría.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que consideran que la asesoría de tesis de la maestría permite al estudiante alcanzar el perfil de egreso o resultados o logros del aprendizaje de la maestría.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Dimensión: Aspecto actitudinal

Las competencias actitudinales son aquellas características que poseen las personas que hacen que su comportamiento sea satisfactorio en el entorno académico, empresarial u organizacional en el que se desarrollan; corresponde a las actitudes y valores. Por tanto, se deben identificar estas competencias a través del análisis de comportamientos que tienden a hacerlos “mejores profesionales” al momento de hacer su trabajo. Se identificaron los que la maestría promueve en diversos documentos como trípticos; es decir, los comportamientos implicados en las competencias actitudinales de los estudiantes.

Indicador 1: Responsabilidad y colaboración en la solución de problemas

Descriptor: El plan de estudios de la maestría permite generar responsabilidad y colaboración en la solución de problemas que afectan las condiciones de vida de los habitantes de áreas rurales.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que consideran que el plan de estudios de la maestría permite generar responsabilidad y colaboración en la solución de problemas que afectan las condiciones de vida de los habitantes de áreas rurales.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 2: Trabajo en equipo multidisciplinarios y actitud emprendedora

Descriptor: El plan de estudios de la maestría fomenta el trabajo en equipo multidisciplinarios y la actitud emprendedora.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que consideran que el plan de estudios de la maestría fomenta el trabajo en equipo multidisciplinarios y la actitud emprendedora.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 3: Respeto y apego a la normatividad del medio ambiente

Descriptor: El plan de estudios de la maestría fomenta el respeto y compromiso con las comunidades humanas y biológicas, desde la perspectiva del desarrollo sustentable, así como el apego a la normatividad para el cuidado del medio ambiente.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que consideran que plan de estudios de la maestría fomenta el respeto y compromiso con las comunidades humanas y biológicas, desde la perspectiva del desarrollo sustentable, así como el apego a la normatividad para el cuidado del medio ambiente siempre.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 4: Respeto a la ética y confidencialidad de la información

Descriptor: El plan de estudios de la maestría fomenta el respeto por las normas éticas en el desarrollo del trabajo de investigación y confidencialidad en el manejo de la información cuando corresponda.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que consideran que plan de estudios de la maestría fomenta el respeto por las normas éticas en el desarrollo del trabajo de investigación y confidencialidad en el manejo de la información cuando corresponda siempre.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Dimensión: Aspecto cognitivo

El aspecto cognitivo trata las habilidades y destrezas de los estudiantes egresados. El Diccionario Manual de Sinónimos y Antónimos de la Lengua Española (2007) establece como habilidad y destreza lo siguiente: “El que sabe hacer una cosa bien y con conocimiento de lo que hace, tiene *habilidad*; el que la hace materialmente bien y con facilidad, tiene *destreza*. Aquélla se refiere directamente al saber; ésta se refiere directamente al ejecutar. (...). Las habilidades que el egresado de la maestría en agronegocios debe reunir se han agrupan en 4 indicadores:

Indicador 1: Identificar y resolver problemas y diseñar proyectos productivos

Descriptor: Los egresados pueden identificar y resolver problemas de los agronegocios, así como diseñar nuevos proyectos productivos.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que consideran que pueden identificar y resolver problemas de los agronegocios, así como diseñar nuevos proyectos productivos.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 2: Técnicas instrumentales y metodológicas; comercializar productos; y discernir la modificación, innovación y transferencia de tecnología para los agronegocios

Descriptor: Los egresados dominan las técnicas instrumentales y metodológicas; son capaces de comercializar productos; y pueden discernir la modificación, innovación y transferencia de tecnología para los agronegocios.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que consideran que dominan las técnicas instrumentales y metodológicas; son capaces de comercializar productos; y pueden discernir la modificación, innovación y transferencia de tecnología para los agronegocios.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 3: Servicios de consultoría especializada y asistencia técnica a empresas

Descriptor: Los egresados pueden ofrecer servicios de consultoría especializada en su campo de trabajo y pueden brindar asistencia técnica a las empresas del sector.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que consideran que pueden ofrecer servicios de consultoría especializada en su campo de trabajo y pueden brindar asistencia técnica a las empresas del sector.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

Indicador 4: Elaborar y desarrollar proyectos de investigación, elaborar de reportes de investigación y comunicar eficientemente los resultados de investigaciones

Descriptor: Los egresados pueden elaborar y desarrollar proyectos de investigación aplicada a plantear la solución de problemas relacionados con la producción, transformación y comercialización de productos agropecuarios; pueden elaborar reportes de investigación científica y, finalmente comunicar eficientemente, de forma oral y escrita, los resultados de investigaciones.

Cálculo del indicador: Porcentaje de egresados que consideran que pueden elaborar y desarrollar proyectos de investigación aplicada a plantear la solución de problemas relacionados con la producción, transformación y comercialización de productos agropecuarios; pueden elaborar reportes de investigación científica y, finalmente comunicar eficientemente, de forma oral y escrita, los resultados de investigaciones.

Escala: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, aceptable, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

3.4. Tipo y método (diseño) de la investigación

3.4.1. Tipo de investigación

Hernández, Fernández y Baptista (2003) establecen los tipos de investigación, basándose en la estrategia que se emplea, ya que el diseño, los datos recolectados, la manera de obtenerlos, el muestreo y otros componentes del proceso de investigación son distintos. La presente investigación, por su propia naturaleza, es **cuantitativa** porque el objeto de estudio es externo al sujeto que lo investiga tratando de lograr la máxima objetividad. Sus instrumentos recogen datos cuantitativos los cuales incluyen la medición y emplea análisis estadístico como característica resaltante.

La presente investigación es **descriptiva** al describir los hechos como son observados, porque busca especificar las propiedades, características y perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno sometidos a un análisis; es decir, se medirán, evaluarán y recolectarán los datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno investigado, según refiere Hernández, R; Fernández, C y Baptista (2006, p.102).

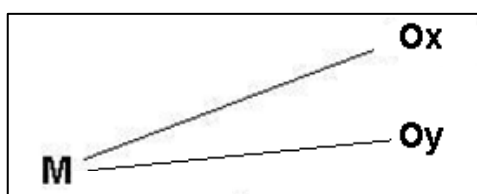
El estudio es descriptivo por la manipulación de variables, por los objetivos y por el tiempo en que se efectúa porque: a) no hay manipulación de variables, estas se observan y se describen tal como se presentan en su ambiente natural; b) describe, en todos sus componentes principales, una realidad y c) porque describe los fenómenos como aparecen en la actualidad; respectivamente. R. Gay (1996, p. 249), sostiene “la investigación descriptiva comprende la colección de datos para probar hipótesis o responder a preguntas concernientes a la situación corrientes de los sujetos del estudio. Un estudio descriptivo determina e informa los modos de ser de los objetos”.

Por otro lado, por la orientación está **orientada a conclusiones** por englobar la metodología cuantitativa y también cuenta con rasgos de **orientación a decisiones** porque su objetivo es buscar solución al problema planteado.

3.4.2. Método (diseño) de la investigación

La presente investigación se basó en el método hipotético-deductivo, al aceptar la existencia de una realidad externa, considerar al hombre capaz de percibirla a través de sus sentidos, y entenderla por medio de la inteligencia.

En la investigación predominó el enfoque cuantitativo y utilizó estadística no paramétrica, a fin de contrastar empíricamente dichos datos. Los datos obtenidos se cuantificaron mediante técnicas cuantitativas. Este método permitió que, a partir de las observaciones realizadas de un caso particular, se plantee un problema.



Fuente: Ñaupas H., Mejía E., Novoa E., Villagómez, A. (2011).

Elaboración propia.

Donde:

M= Muestra O = Observaciones X= Plan de estudios Y= Perfil profesional
R= Relación

Donde M representó la muestra de estudio, los subíndices x , y en cada O nos indicaron las observaciones en cada una de las variables; finalmente, la r implica la posible relación existente entre las variables estudiadas.

Por otro lado, **se utilizaron pruebas de contraste de normalidad (no paramétricas)**. Estas pruebas de contraste de normalidad se realizan para comprobar si se verifica la hipótesis de normalidad necesaria para que el resultado de algunos análisis sea confiable. Las pruebas comprueban la hipótesis nula del cual la muestra fue extraída de una población con distribución de probabilidad normal que puede realizar un estudio gráfico y/o analítico.

Se utilizó **la prueba de Shapiro–Wilk** para contrastar la normalidad de un conjunto de datos. Se plantea como hipótesis nula que una muestra x_1, \dots, x_n proviene de una población normalmente distribuida. Es un test potente para el contraste de normalidad, sobre todo para muestras pequeñas ($n < 30$).

El estadístico del test es:

$$W = \frac{\left(\sum_{i=1}^n a_i x_{(i)}\right)^2}{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$

Donde:

- $x_{(i)}$ (con el subíndice i entre paréntesis) es el número que ocupa la i -ésima posición en la muestra;
- $\bar{x} = (x_1 + \dots + x_n) / n$ es la media muestral;
- las variables a_i se calculan

$$(a_1, \dots, a_n) = \frac{m^T V^{-1}}{(m^T V^{-1} V^{-1} m)^{1/2}}$$

Donde:

$$m = (m_1, \dots, m_n)^T$$

siendo m_1, \dots, m_n son los valores medios del estadístico ordenado, de variables aleatorias independientes e idénticamente distribuidas, muestreadas de distribuciones normales. V es la matriz de covarianzas de ese estadístico de orden.

La hipótesis nula se rechazará si W es demasiado pequeño.

Siendo la hipótesis nula que la población está distribuida normalmente, si el p-valor es menor a alfa (nivel de confianza) entonces la hipótesis nula es rechazada (se concluye que los datos no vienen de una distribución normal). Si el p-valor es mayor a alfa, no se rechaza la hipótesis y se concluye que los datos siguen una distribución normal.

Se utilizó además **la prueba de Kolmogorov-Smirnov** para contrastar la hipótesis de normalidad de la población, el estadístico de prueba es la máxima diferencia:

$$D = \max |F_n(x) - F_0(x)|$$

siendo $F_n(x)$ la función de distribución muestral y $F_0(x)$ la función teórica o correspondiente a la población normal especificada en la hipótesis nula.

La distribución del estadístico de Kolmogorov-Smirnov es independiente de la distribución poblacional especificada en la hipótesis nula y los valores críticos de este estadístico están tabulados.

Si la distribución postulada es la normal y se estiman sus parámetros, los valores críticos se obtienen aplicando la corrección de significación propuesta por Lilliefors.

Finalmente, para efectuar la prueba de hipótesis de alcance correlacional se utilizó el estadígrafo de Spearman, al ser más exhaustivo para determinar la correlación entre las variables. El coeficiente de correlación de Spearman es menos sensible que el de Pearson para los valores muy lejos de lo esperado. En este ejemplo: Pearson = 0.30706 Spearman = 0.76270.

En estadística, el **coeficiente de correlación de Spearman**, ρ (rho) es una medida de la correlación (la asociación o interdependencia) entre dos variables aleatorias continuas. Para calcular ρ , los datos son ordenados y reemplazados por su respectivo orden. El estadístico ρ viene dado por la expresión:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

donde D es la diferencia entre los correspondientes estadísticos de orden de x - y. N es el número de parejas.

Se tiene que considerar la existencia de datos idénticos a la hora de ordenarlos, aunque si éstos son pocos, se puede ignorar tal circunstancia. Para muestras mayores de 20 observaciones, podemos utilizar la siguiente aproximación a la distribución t de Student

$$t = \frac{\rho}{\sqrt{(1 - \rho^2)/(n - 2)}}$$

La interpretación de coeficiente de Spearman es igual que la del coeficiente de correlación de Pearson, el cual oscila entre -1 y +1, indicándonos asociaciones negativas o positivas respectivamente, 0 cero, significa no correlación, pero no independencia. La tau de Kendall es un coeficiente de correlación por rangos, inversiones entre dos ordenaciones de una distribución normal bivalente.

3.6. Descripción de la población y muestra

3.6.1. Población

Está conformada por las 10 promociones de egresados de la Maestría, aproximadamente 77 egresados que han cumplido con todos los requisitos.

Tabla 3. *Egresados de la Maestría en Agronegocios.*

Año	Ciclo	Cantidad
2008	I	4
	II	12
2009	I	2
	II	4
2010	I	8
	II	3
2011	I	4
	II	8
2012	I	12
	II	5
2013	I	8
	II	7
		77

Fuente: Maestría en Agronegocios – UNALM, 2013.

Elaboración propia.

3.6.2. Muestra

La muestra es no probabilística intencionada y fue representada por los 15 egresados de los dos ciclos del año 2013.

Se utilizaron criterios de inclusión y exclusión, tales como:

Criterios de inclusión:

- ✓ Egresados de los dos ciclos académicos del año 2013.
- ✓ Egresados que mantienen información vigente y actualizada.
- ✓ Egresados que mantienen contacto aún con la maestría.
- ✓ Egresados que han sido ubicados en el país por mantener vigentes sus correos, teléfonos y celulares.
- ✓ Egresados que cursaron el mismo cuerpo de sílabos.
- ✓ Egresados que llevaron los cursos con docentes con experiencia nacional e internacional, con trabajo de campo.

Criterios de exclusión:

- ✓ Egresados de los años 2009 al 2012.
- ✓ Egresados que no poseen la información vigente y actualizada.
- ✓ Egresados que han perdido contacto con la maestría.
- ✓ Egresados que no es posible ubicarles por estar en el exterior, han cambiado sus correos, teléfonos y celulares.
- ✓ Egresados que no cursaron el mismo cuerpo de sílabos porque hubo cambio de temas y se varió el tipo de evaluación de objetivos a competencias.
- ✓ Egresados cuyos docentes no poseen experiencia nacional e internacional comprobada, así como trabajo de campo.

El estudio utilizó el muestreo por juicio o a criterio del investigador (Arista, 1984, p. 140) por ser una muestra expeditiva y no interviene el azar.

Se utilizó, al ser la muestra inferior a 50 unidades, la adecuación de Shapiro Wilk para la determinación de la muestra.

Tabla 4. *Prueba de normalidad*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.
Variable: Perfil profesional del egresado	,801	15	,004
Variable: Plan de estudios	,766	15	,001

Elaboración propia.

Sobre la variable perfil profesional del egresado, el valor estadístico relacionado a la prueba indica un valor de 0.801 con 15 grados de libertad, el valor de significancia es igual a 0.004, al ser el valor superior a 0.05 se infiere, hay razones suficientes para aceptar la distribución normal de los valores de la variable perfil profesional del egresado.

Sobre la variable plan de estudios, el valor estadístico relacionado a la prueba indica un valor de 0.766 con 15 grados de libertad, el valor de significancia es igual a 0.001, al ser el valor superior a 0.05 se infiere, hay razones suficientes para aceptar la distribución normal de los valores de la variable plan de estudios.

TÍTULO SEGUNDO:

TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO IV: INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

4.1. Selección y validación de instrumentos

4.1.1. Selección de instrumentos

En la presente investigación la selección del instrumento de recolección de información recayó en el **cuestionario** como parte de la técnica de la encuesta.

La elección de esta técnica estuvo basada en la necesidad de indagar sobre aspectos comunes que permitieran establecer tendencias, similitudes y diferencias entre las unidades de análisis. Si bien la encuesta es un cuestionario que posee similares características a la técnica de la entrevista estructurada o dirigida, se pueden señalar algunas diferencias.

La información recogida a través de este medio posibilitó la realización de un análisis cualitativo y cuantitativo cuyo objetivo fue “identificar y conocer la magnitud de los problemas” y establecer relaciones entre las variables o categorías estudiadas.

Se consideró la encuesta porque su diseño e instrumentación en calidad de preguntas cerradas proporcionaría información más abundante y mayores elementos de juicio en cinco opciones o categorías alternativas de respuesta que facilitaron el análisis descriptivo-cuantitativo para su posterior codificación.

4.1.2. Validación de instrumentos

La validez es la cualidad esencial de un instrumento de evaluación, sin validez no puede existir verdadera medición. Seane y Rechea (1976), recogiendo una definición ya clásica, expresan que la validez es la capacidad de un test para medir lo que se propone medir. En el seno del paradigma cuantitativo la validez es estimada a través de distintos procedimientos estadísticos que arrojan determinados índices o coeficientes de validez. Un instrumento es válido si mide lo que pretende medir. En el presente trabajo se utilizó “la validez de criterio porque las preguntas están referidas a un patrón de medida o criterio externo”, según Hernández (1996, p. 348).

4.1.3. Ficha técnica del instrumento (cuestionario)

1. Objetivo del cuestionario. Obtener información sobre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina - UNALM.

2. Diseño muestral

2.1 Universo. Compuesto por hombres y mujeres egresados de la Maestría en Agronegocios, 77 egresados.

2.2 Representatividad: Está determinada al 100% por formar parte del universo y están incluidos en el marco muestral de la investigación.

2.3 Tamaño de la muestra: 15 egresados de los ciclos I y II del año 2013

2.4 Error muestral: +/- 5 %.

2.5 Nivel de confianza: 95%.

2.6 Procedimiento de la muestra. Se adoptó un criterio selectivo, a los egresados del 2013 por haber tenido uniformidad en los sílabos, docentes con experiencia nacional e internacional y de campo, así como la evaluación por competencias.

3. Trabajo de campo

3.1. Instrumento de recolección de datos. Se diseñó un cuestionario estructurado con preguntas en positivo y negativo para aplicarlas mediante el envío por correo electrónico a cada egresado. (Ver Anexo N° 3), instrumento de la investigación.

3.2 Técnica de investigación. La encuesta por cuestionario.

3.3 Equipo de trabajo. El investigador.

3.4 Fecha de aplicación del cuestionario. La encuesta se aplicó del 14 al 17 de marzo de 2014.

3.5. Supervisión. El investigador.

4. Procesamiento. Se procesó la información mediante el SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), versión 17.0. Se generaron base de datos estadísticas.

4.2. Técnicas de recolección de datos

4.2.1. La encuesta por cuestionario

Se elaboró la encuesta por cuestionario fue estructurado formulándose una serie de preguntas que permitieron observar los hechos a través de la valoración que hacen los encuestados, egresados, que culminaron sus estudios durante el año académico 2013.

Para evaluar el instrumento se establecieron previamente cuáles respuestas deben evaluar en sentido positivo y cuáles en sentido negativo. El cuestionario fue anónimo y se administró mediante la entrega personal a cada uno de los quince (15) egresados de la promoción 2013.

La variable plan de estudios consideró las siguientes dimensiones: aspecto formativo, aspecto actitudinal y valores, y aspecto cognitivo.

La variable perfil profesional consideró las siguientes dimensiones: objetivos institucionales, seguimiento a graduados y perfil publicado.

Luego, fueron construidos los indicadores con ítems con dirección positiva y negativa. Se elaboró un solo cuestionario, el cual obra en el Anexo N° 3. Las respuestas para marcar con un aspa en el cuadro que corresponde a la escala del 1 al 5, en la dirección positiva y negativa, apreciándose en la tabla 5. Al elaborar los reactivos resultaron cuatro indicadores de cada dimensión.

Se aplicó el cuestionario a los egresados sobre el plan de estudios de la maestría en agronegocios y el perfil profesional del egresado. Con ayuda del Programa SPSS 17 se generó una base de datos con los resultados del cuestionario. Se introdujeron los ítems de acuerdo al cuestionario, asignándole los valores a las respuestas de acuerdo a la escala de Likert, establecida de la siguiente manera:

Tabla 5. *Escala de apreciación.*

Valoración	Indicador
5	Totalmente de acuerdo
4	De acuerdo
3	Aceptable
2	En desacuerdo
1	Totalmente en desacuerdo

Fuente: Elaboración propia

Además, fue utilizado el **análisis documental**, consistió en estudiar un documento en sus partes esenciales para su posterior identificación y análisis.

Finalmente, se utilizó la **observación directa, continuada y sistemática**, por ser un procedimiento básico para la obtención de información necesaria para evaluar con el rigor y la cientificidad de la observación. Knapp (1965, p.16-17) define la observación como “un conjunto de registros de incidentes de comportamiento que tienen lugar en el curso normal de los acontecimientos y que son destacados como significativos para describir modelos de desarrollo”.

La observación es una técnica muy adecuada para obtener información acerca de los egresados, sus comportamientos habituales, relaciones, actividades, discusiones, decisiones, etc.

4.3. Análisis e interpretación de resultados

Se desarrollaron una serie de actividades a fin de validar las variables.

4.3.1. Aplicación de la prueba no paramétrica: Chi-cuadrado

La presente investigación cuantitativa, descriptiva correlacional posee una variable dependiente y una variable independiente. Es decir, la relación entre la variable dependiente (perfil profesional del egresado) respecto a la variable independiente (plan de estudios). Se consideró una muestra no probabilística intencionada, a través de las pruebas no paramétricas, en razón de los requisitos mínimos exigidos para la población. Este tipo de análisis no requiere de supuestos sobre la forma de distribución poblacional, y suelen aceptar distribuciones no normales.

Las variables no necesariamente deben estar medidas en un nivel por intervalo o de razón, se pueden analizar datos nominales u ordinales. La prueba de inferencia utilizada fue la prueba denominada Chi-cuadrado (X^2), la cual resulta adecuada para el análisis de datos consistentes en frecuencias de una o dos variables. En esencia se medirá la discrepancia entre la frecuencia observada (f_o) y la frecuencia esperada (f_e) para cada una de las celdas en una tabla de una o dos entrada.

En este caso, donde se poseen dos variables, las frecuencias se presentaran en una tabla de contingencia para determinar si existió una relación relevante entre ellas, según Pagano, (1999).

La distribución χ^2 se obtuvo con grados de libertad G.L = (Nº de filas - 1) (Nº de columnas - 1). No habrá valores negativos. El valor mínimo fue 0. Todas las curvas son asimétricas. Cuando aumenten los grados de libertad las curvas serán menos elevadas y más extendidas a la derecha.

La prueba Chi-cuadrado se calculó a través de una tabla de contingencia o tabulación cruzada, que consistió en una tabla de dos dimensiones y cada dimensión contiene una variable.

La prueba Chi-cuadrado es una comparación entre las tablas de frecuencias observadas y la denominada tabla de frecuencias esperadas (la tabla que se espera encontrar si las variables fueran estadísticamente independientes o no estuvieran relacionadas).

4.3.2. Contrastación de hipótesis

Para saber si el valor de χ^2 es o no significativo, se calcularan los grados de libertad. G.L. = (Nº de filas - 1) (Nº de columnas - 1). Luego, acudimos a la tabla de distribución de Chi-cuadrado, eligiendo nuestro nivel de confianza ($\alpha = 0,05$ ó $\alpha = 0,01$). Si el valor obtenido de χ^2 fue igual o superior al valor de la "tabla", se concluyó que las variables estuvieron relacionadas o no son independientes.

El nivel de confianza utilizado fue de $\alpha=0,05$. La fórmula para obtener el χ^2 obtenido fue la siguiente:

$$\chi_c^2 = \sum \left[\frac{(O_i - E_i)^2}{E_i} \right]$$

χ^2 obtenido $\geq \chi^2$ crítico entonces las variables no fueron independientes; es decir existió una relación.

χ^2 obtenido $\geq \chi^2$ crítico entonces se rechazó la hipótesis nula (H_0), y por lo tanto se aceptó la hipótesis alterna (H_1).

4.3.3. Comprobación estadística del coeficiente Chi-cuadrado.

El análisis de la significancia estadística de los coeficientes de Chi-cuadrado se sistematizó con la información del cuestionario mediante el sistema SPSS 17, cuyos resultados totales fueron determinados por variable según la encuesta aplicada. Luego, se especificaron las frecuencias observadas y se aplicó la fórmula para obtener las frecuencias esperadas. Se estableció una tabla de frecuencias esperadas a partir de las frecuencias observadas. La frecuencia esperada de cada celda, casilla o recuadro, se calculó mediante la siguiente fórmula aplicada a la tabla de frecuencias observadas:

N = Es el número total de frecuencias observadas.

E = (marginal del reglón) (marginal de columna) / N.

$$\text{F. Esperada} = \frac{\text{Total de Fila} \times \text{Total de Columna}}{\text{Total General}}$$

Finalmente se calculó el χ^2 obtenido para poder contrastarlo con el χ^2 crítico, de acuerdo a la tabla del cálculo del Chi-cuadrado (Cuadro N.) y hacer la respectiva contrastación.

4.3.4. Confiabilidad de instrumentos

El criterio de confiabilidad del instrumento se ha determinado por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, el cual requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

Su fórmula determina el grado de consistencia y precisión; la escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

Se utilizó el siguiente criterio de confiabilidad de valores:

- No es confiable -1 a 0
- Baja confiabilidad 0.01 a 0.49
- Moderada confiabilidad 0.5 a 0.75
- Fuerte confiabilidad 0.76 a 0.89
- Alta confiabilidad 0.9 a 1

Instrumento: Perfil del egresado

Tabla 6. *Estadístico de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,900	12

Fuente: elaboración propia.

El instrumento que mide el perfil del egresado presenta alta confiabilidad con un coeficiente de 0.900 para su versión de 12 ítems.

A continuación se observa el resultado del análisis de consistencia interna con el coeficiente de confiabilidad si se elimina el ítem de análisis.

Tabla 7. *Estadístico total-elemento*

	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Misión, visión.	,887
Fines y objetivos.	,891
Perfil consultado.	,896
Perfil publicado.	,896
Sistema implementado.	,890
Coordinador de seguimiento.	,891
Captura y procesamiento de datos.	,895
Resultados conocidos.	,884
Virtual o escrito.	,904
Necesidades del entorno.	,890
Avances científico-técnicos de la profesión.	,887
Resultados publicados.	,890

Fuente: elaboración propia.

Se aprecia que al eliminar cualquiera de los ítems el instrumento no varía significativamente el coeficiente de confiabilidad, por lo que podemos afirmar que presenta alta consistencia interna.

Instrumento: Plan de estudios

Tabla 8. *Estadístico de fiabilidad.*

Alfa de Cronbach	N° de elementos
,923	12

Fuente: elaboración propia.

El instrumento que mide el plan de estudios presenta alta confiabilidad con un coeficiente de 0.923 para su versión de 12 ítems.

A continuación se observa el resultado del análisis de consistencia interna con el coeficiente de confiabilidad si se elimina el ítem de análisis.

Tabla 9. *Estadísticos total-elemento*

	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Cursos obligatorios.	,916
Cursos optativos.	,923
Seminarios y Talleres.	,916
Asesoría de Tesis.	,917
Responsabilidad y colaboración en la solución de problemas.	,917
Trabajo en equipo y actitud emprendedora.	,912
Respeto y apego a la normatividad en medio ambiente.	,917
Respeto a la ética y confidencialidad.	,920
Identificar y resolver problemas. Diseñar proyectos productivos.	,921
Técnicas instrumentales y metodológicas; comercializar productos; y discernir la modificación, innovación y transferencia de tecnología.	,913
Servicios de consultoría y Asistencia técnica.	,913
Elaborar y desarrollar proyectos de investigación; elaborar sus reportes y comunicar resultados.	,915

Fuente: elaboración propia.

Se aprecia que al eliminar cualquiera de los ítems, el instrumento no varía significativamente el coeficiente de confiabilidad, por lo que podemos afirmar que presenta alta consistencia interna. Por tanto, ambos instrumentos presentan adecuada confiabilidad por lo que son aplicables a la muestra de estudio.

4.3.5. Análisis de las dimensiones y variables

Dimensión: Objetivos institucionales

Tabla 10. *Dimensión: Objetivos institucionales.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Aceptable	9	60,0	60,0
De acuerdo	6	40,0	100,0
Total	15	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los objetivos institucionales se puede afirmar que para el 60% de los encuestados los objetivos institucionales son aceptables para la institución y el 40% de los encuestados afirman que está de acuerdo con los objetivos institucionales. La figura 1, muestra como mayoritariamente los encuestados afirman que los objetivos institucionales son apenas aceptables.

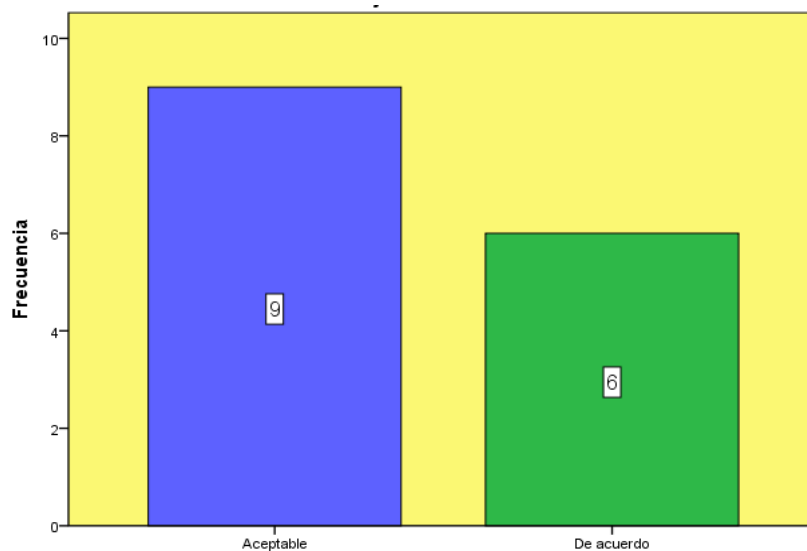


Figura 1. *Objetivos institucionales.*

Dimensión: Seguimiento a graduados

Tabla 11. Dimensión: Seguimiento a graduados

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	6,7	6,7
En desacuerdo	6	40,0	46,7
Aceptable	8	53,3	100,0
Total	15	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Respecto al seguimiento a sus graduados, el 6.7% de los encuestados está totalmente en desacuerdo con la manera o caminos empleados en el seguimiento a los graduados, por otro lado el 40% están en desacuerdo, es decir el 46.7% de los encuestados afirman no estar de acuerdo con el seguimiento que se realiza a los egresados, por otro lado el 53.3% de los encuestados afirma que es aceptable el seguimiento que se le realiza a los egresados.

En la figura 2, se aprecia como mayoritariamente los encuestados consideran que es aceptable como se le hace seguimiento a los graduados.

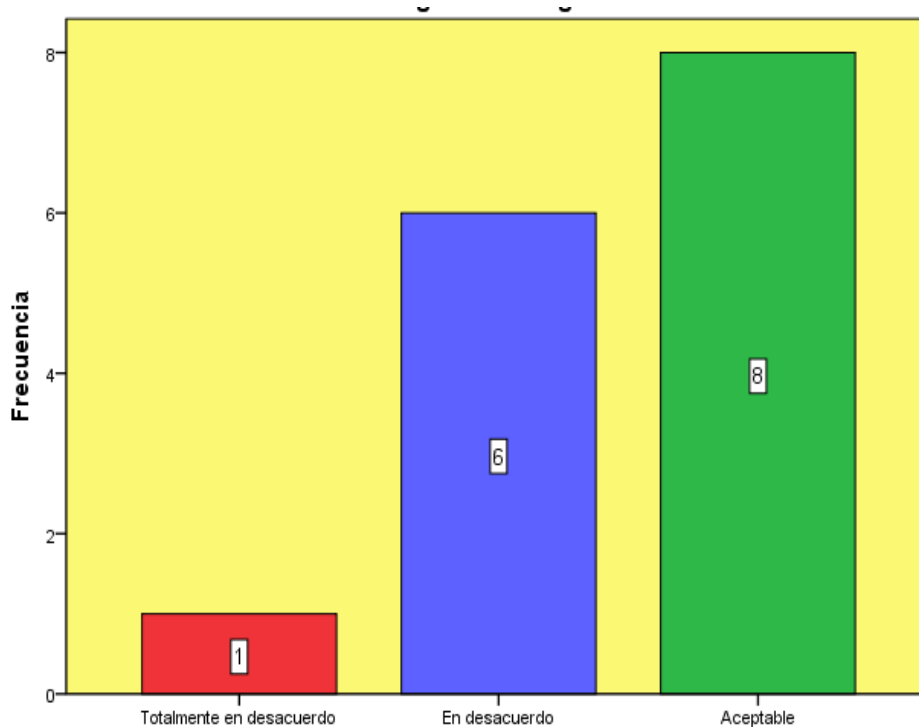


Figura 2. Seguimiento a graduados

Dimensión: Perfil publicado

Tabla 12. Dimensión: Perfil publicado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	1	6,7	6,7
Aceptable	7	46,7	53,3
De acuerdo	7	46,7	100,0
Total	15	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Sobre el perfil publicado, el 6.7% de los encuestados está en desacuerdo con el perfil publicado, por otro lado el 46.7% afirma que es aceptable. Por otro lado, el 46.7% afirma estar de acuerdo con el perfil publicado.

En la figura 3, se aprecia como mayoritariamente los encuestados consideran que es aceptable y / o están de acuerdo con el perfil publicado.

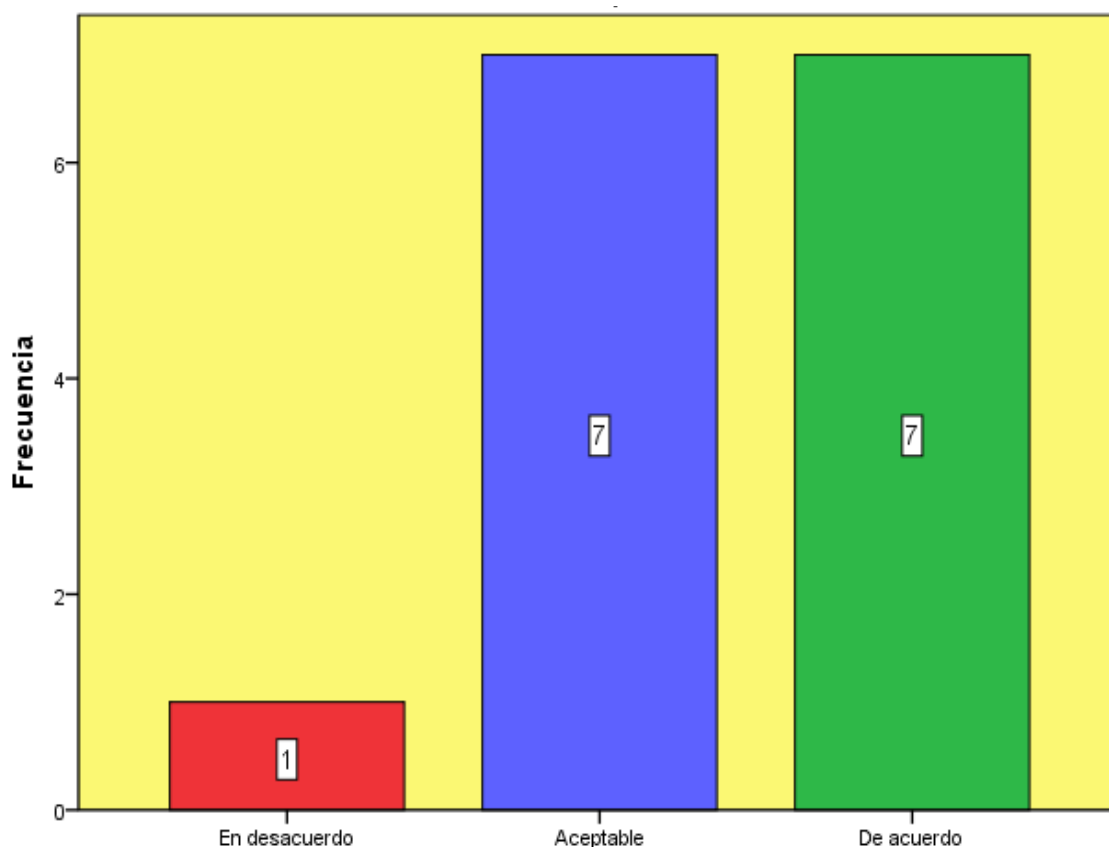


Figura 3. Perfil publicado

Variable: Perfil profesional del egresado

Tabla 13. Variable: Perfil profesional del egresado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	2	13,3	13,3
Aceptable	8	53,3	66,7
De acuerdo	5	33,3	100,0
Total	15	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Sobre la variable perfil del profesional egresado, se puede apreciar que el 13.3% de los encuestados están en desacuerdo con el perfil profesional del egresado, además el 53.3% de los encuestados afirman que es aceptable este perfil. Solamente para el 33.3% de los encuestados afirman estar de acuerdo con el perfil profesional del egresado.

En la figura 4, se puede apreciar como mayoritariamente los encuestados consideran que es aceptable el perfil profesional de los graduados.

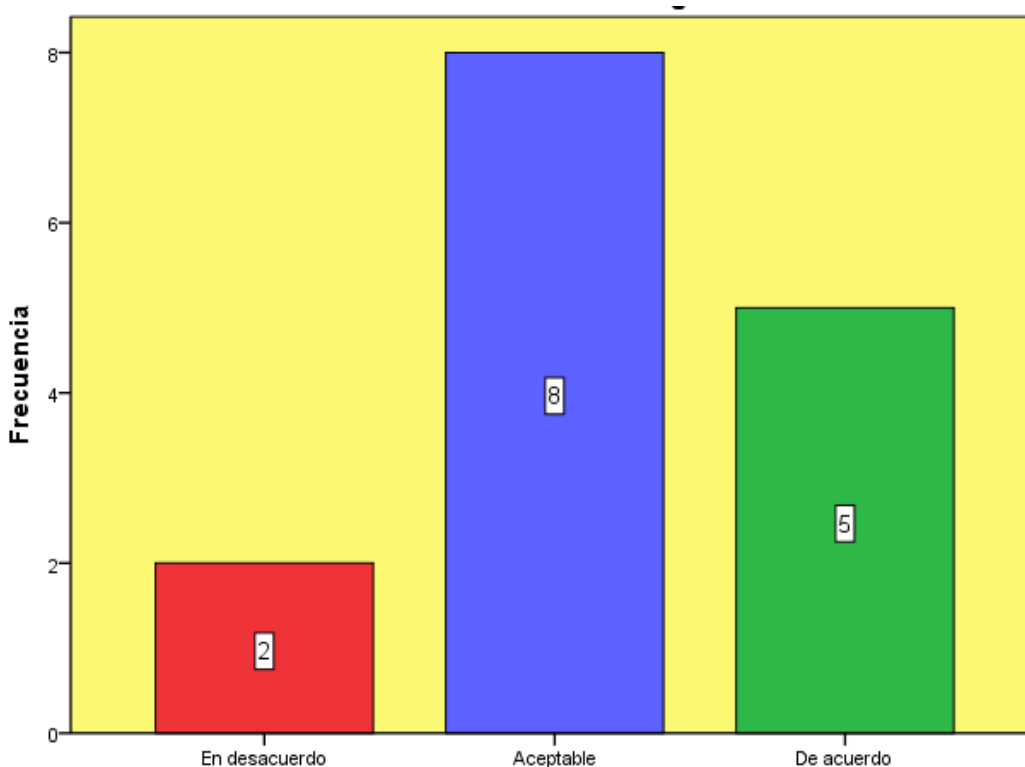


Figura 4. Perfil profesional del egresado

Dimensión: Aspecto formativo

Tabla 14. Dimensión: *Aspecto formativo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	1	6,7	6,7
Aceptable	8	53,3	60,0
De acuerdo	5	33,3	93,3
Totalmente de acuerdo	1	6,7	100,0
Total	15	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Respecto al aspecto formativo del plan de estudios, se puede apreciar que el 6.7% está de acuerdo con estos aspectos, por otro lado el 53.3% afirma que es apenas aceptable, además el 33.3% de los encuestados afirma que está de acuerdo con este aspecto y el 6.7% de los encuestados afirma estar totalmente de acuerdo con los aspectos formativos del plan de estudios.

En la figura 5, se puede apreciar como mayoritariamente los encuestados consideran que es aceptable el aspecto formativo de plan de estudios.

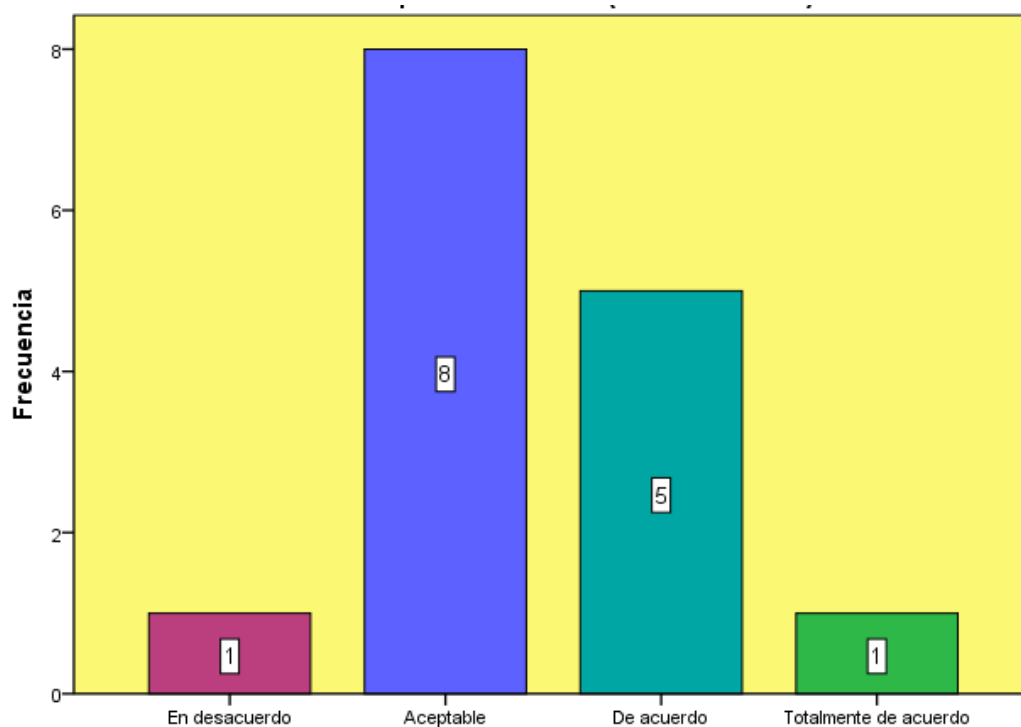


Figura 5. *Aspecto formativo*

Dimensión: Aspecto actitudinal y personal

Tabla 15. Dimensión: *Aspecto actitudinal y personal*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	2	13,3	13,3
Aceptable	6	40,0	53,3
De acuerdo	6	40,0	93,3
Totalmente de acuerdo	1	6,7	100,0
Total	15	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Respecto al aspecto actitudinal del plan de estudios, se puede apreciar que el 13.3% está de acuerdo con estos aspectos, por otro lado el 40.0% afirma que es apenas aceptable, además el 40.0% de los encuestados afirma que está de acuerdo con este aspecto y el 6.7% de los encuestados afirma estar totalmente de acuerdo con el aspecto actitudinal y personal del plan de estudios.

En la figura 6, se puede apreciar como mayoritariamente los encuestados consideran que es adecuado el aspecto actitudinal y personal de plan de estudios.

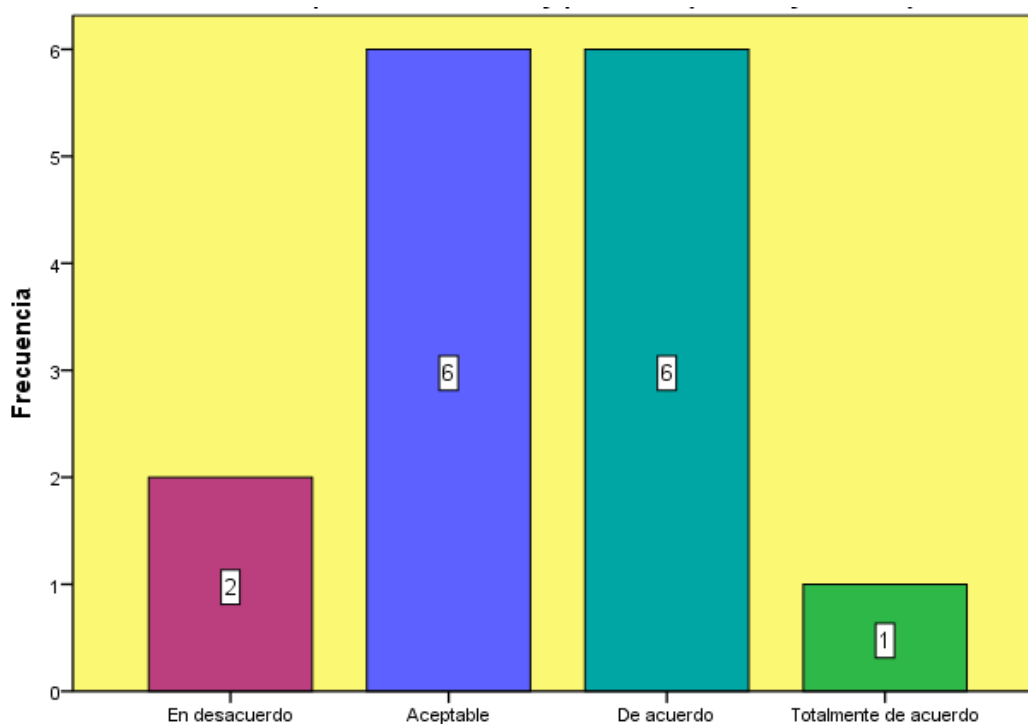


Figura 6. *Aspecto actitudinal y personal*

Dimensión: Aspecto cognitivo

Tabla 16. Dimensión: Aspecto cognitivo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Aceptable	4	26,7	26,7
De acuerdo	8	53,3	80,0
Totalmente de acuerdo	3	20,0	100,0
Total	15	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Respecto al aspecto cognitivo del plan de estudios, se puede apreciar que el 26.7% afirma que es apenas aceptable, para el 53.3% de los encuestados esta dimensión están de acuerdo y el 20% de los encuestados afirman estar totalmente de acuerdo con los aspectos cognitivos del plan de estudios.

En la figura 7, se puede apreciar como mayoritariamente los encuestados consideran que es adecuado el aspecto cognitivo del plan de estudios.

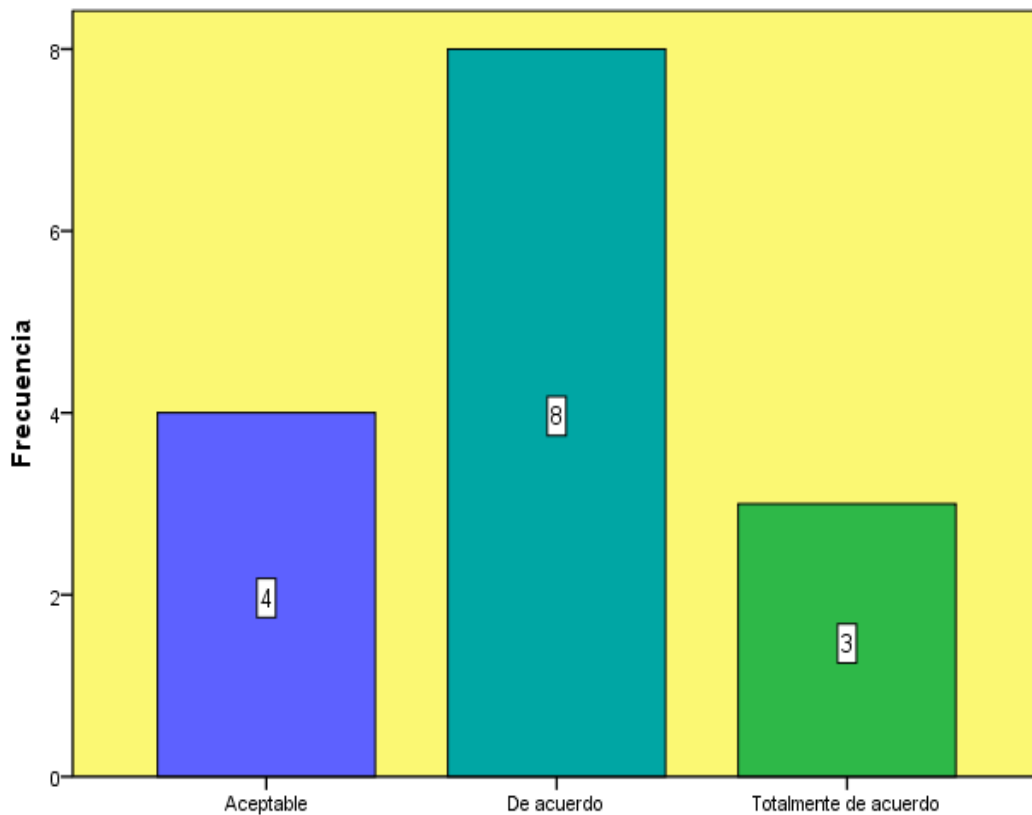


Figura 7. Aspecto cognitivo (conocimientos)

Variable: Plan de estudios

Tabla 17. Variable: Plan de estudios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Aceptable	6	40,0	40,0
De acuerdo	8	53,3	93,3
Totalmente de acuerdo	1	6,7	100,0
Total	15	100,0	

Elaboración propia.

Sobre la variable plan de estudios se puede afirmar que el 40% de los encuestados afirmaron que es aceptable, el 53.3% de los encuestados están de acuerdo y el 6.7% de los encuestados afirmaron estar totalmente de acuerdo con el plan de estudios.

En la figura 8, se puede apreciar como mayoritariamente los encuestados consideran que es adecuado el plan de estudios.

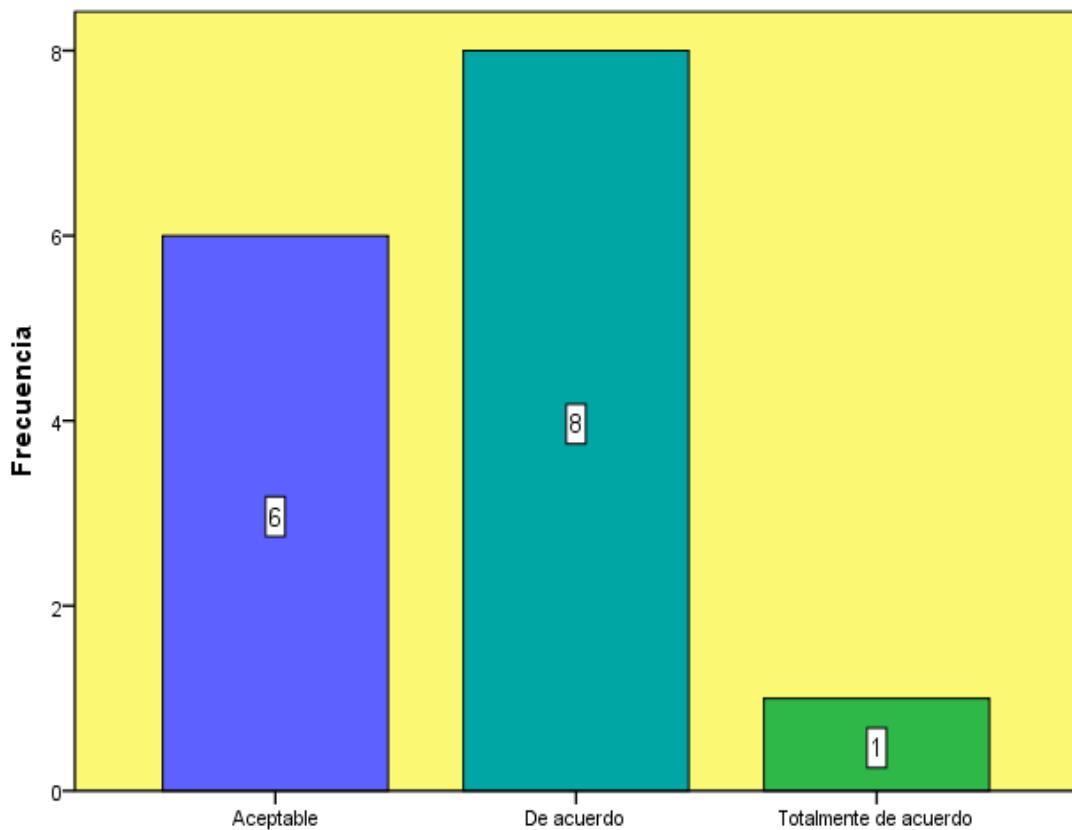


Figura 8. Plan de estudios

4.3.6. Pruebas de normalidad

Antes de realizar la prueba de hipótesis se usó la prueba de normalidad de Kolmogorov–Smirnov para establecer si los instrumentos obedecerán a la estadística paramétrica o no paramétrica. Al ser la muestra inferior a 50 unidades se empleó la adecuación de Shapiro Wilk para la determinación de la muestra.

Tabla 18. *Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk*

	Estadístico	gl	Sig.
Variable: Perfil profesional del egresado	,801	15	,004
Variable: Plan de estudios	,766	15	,001

Elaboración propia.

Sobre la variable perfil profesional del egresado, el valor estadístico relacionado a la prueba indica un valor de 0.801 con 15 grados de libertad, el valor de significancia es igual a 0.004, al ser el valor superior a 0.05 se infiere, hay razones suficientes para aceptar la distribución normal de los valores de la variable perfil profesional del egresado.

Sobre la variable plan de estudios, el valor estadístico relacionado a la prueba indica un valor de 0.766 con 15 grados de libertad, el valor de significancia es igual a 0.001, al ser el valor superior a 0.05 se infiere, hay razones suficientes para aceptar la distribución normal de los valores de la variable plan de estudios.

Conclusiones de la prueba de normalidad

Las variables presentan distribución asimétrica. Por ello, para efectuar la prueba de hipótesis de alcance correlacional se debe utilizar el estadígrafo de Spearman, el más exhaustivo para determinar la correlación entre las variables.

4.3.7. Prueba de hipótesis

Hipótesis planteada: Existe relación entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios de la UNALM que impactará favorablemente en el logro de los conocimientos, actitudes y valores, y habilidades en la comunidad educativa molinera.

Hipótesis Nula: No existe relación entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios de la UNALM que impactará favorablemente en el logro de los conocimientos, actitudes y valores, y habilidades en la comunidad educativa molinera.

Resultados:

Tabla 19. *Variables: perfil profesional del egresado y plan de estudios*

Variable: Perfil profesional del egresado	Variable: Plan de Estudios								Total	
	En desacuerdo		Aceptable		De acuerdo		Totalmente de acuerdo			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
En desacuerdo	1	6,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	6,7%
Aceptable	0	,0%	5	33,3%	3	20,0%	0	,0%	8	53,3%
De acuerdo	0	,0%	0	,0%	5	33,3%	1	6,7%	6	40,0%
Total	1	6,7%	5	33,3%	8	53,3%	1	6,7%	15	100,0%
<i>Chi-cuadrado de Pearson = 21.797 g.l. = 6 p < .05</i> <i>Correlación de Spearman = .749</i>										

Nota: en base a cuestionarios aplicados a la muestra del estudio, en el año 2013.

Elaboración propia.

La tabla 19 demuestra que el perfil profesional del egresado está relacionado directamente con el plan de estudios en los egresados de la Maestría de Agronegocios de la UNALM, según la correlación de Spearman de 0.749, representando una aceptable asociación de las variables y altamente significativa.

Además, la prueba Chi-cuadrado (21.797 *** $p < .05$) altamente significativa, acepta la relación entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios de la UNALM que impactará favorablemente en el logro de los conocimientos, actitudes y valores, y habilidades en la comunidad educativa molinera.

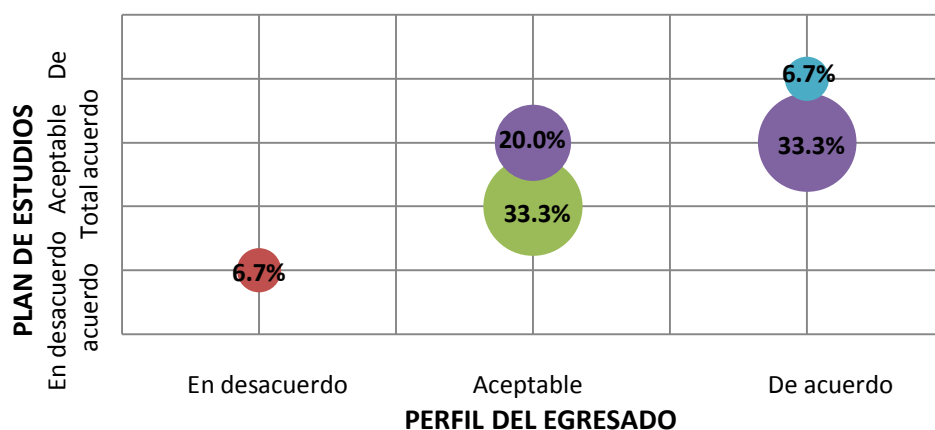


Figura 9. Variables: Perfil profesional del egresado y plan de estudios.

Nota: en base a cuestionarios aplicados a la muestra del estudio, en el año 2013.

Elaboración propia

Como se observa en la figura 9; el 6.7% de los encuestados afirman no estar de acuerdo con el perfil del profesional egresado y estar en desacuerdo con el plan de estudios de la Maestría de Agronegocios. Por otro lado el 53.3% de los encuestados afirman que es aceptable el perfil del profesional del egresado, de estos el 33.3% nos dice que es aceptable el plan de estudios y el 20% afirma que está de acuerdo con el plan de estudios. Finalmente, el 40% de los encuestados afirma estar de acuerdo con el perfil del egresado, de estos el 6.7% está en total acuerdo con el plan de estudios y el 33.3% está de acuerdo con el plan de estudios.

Conclusión: De acuerdo a los resultados, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula y se pueda aceptar la existencia de una relación entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina – UNALM, que impactará favorablemente en el logro de los conocimientos, actitudes y valores, y habilidades en la comunidad educativa molinera.

4.3.7.1. Prueba de hipótesis específica N° 1.

Hipótesis planteada: Existe un nivel alto de congruencia del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, en función del perfil profesional del egresado.

Hipótesis nula: No existe un nivel alto de congruencia del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, en función del perfil profesional del egresado.

Resultados:

Tabla 20. *Congruencia con los objetivos institucionales*

Congruencia de los Objetivos Institucionales	Variable: Plan de Estudios								Total	
	En desacuerdo		Aceptable		De acuerdo		Totalmente de acuerdo			
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
En desacuerdo	1	6,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	6,7%
Aceptable	0	,0%	5	33,3%	3	20,0%	0	,0%	8	53,3%
De acuerdo	0	,0%	0	,0%	5	33,3%	1	6,7%	6	40,0%
Total	1	6,7%	5	33,3%	8	53,3%	1	6,7%	15	100,0%
<i>Chi-cuadrado de Pearson = 21.797 g.l. = 6 p < .05</i> <i>Correlación de Spearman = .749</i>										

Nota: en base a cuestionarios aplicados a la muestra del estudio, en el año 2013.

Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 20, la congruencia de los objetivos institucionales está relacionada directamente con el plan de estudios de los egresados de la Maestría de Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina - UNALM, según la correlación de Spearman de 0.749, representando esta una aceptable asociación de las variables y siendo altamente significativo.

Además, según la prueba de la independencia (Chi-cuadrado: 21.797 *** $p < .05$) altamente significativo, se acepta la relación entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina – UNALM, que impactará favorablemente en el logro de los conocimientos, actitudes y valores, y habilidades en la comunidad educativa molinera.

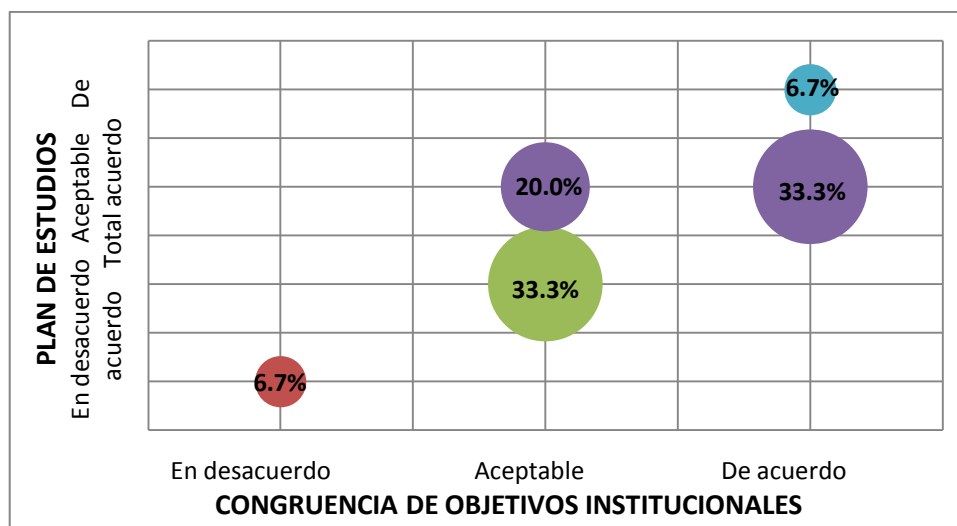


Figura 10. *Congruencia objetivos institucionales y plan de estudios.*

Nota: en base a cuestionarios aplicados a la muestra del estudio, en el año 2013.

Elaboración propia

Se observa en la figura 10, que el 6.7% de los encuestados afirman no estar de acuerdo con la congruencia de los objetivos institucionales y estar en desacuerdo con el plan de estudios de la Maestría de Agronegocios.

Por otro lado, el 53.3% de los encuestados afirman que es aceptable la congruencia de los objetivos institucionales. De estos, el 33.3% plantea, que es aceptable el plan de estudios y, el 20% afirma que está de acuerdo.

Finalmente, el 40% de los encuestados afirma estar de acuerdo con la congruencia de los objetivos institucionales, de estos el 6.7% está en total acuerdo con el plan de estudios y el 33.3% está de acuerdo.

Conclusión: De acuerdo a los resultados, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula y aceptamos que existe un nivel alto de congruencia del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina - UNALM, en función del perfil del egresado.

4.3.7.2. Prueba de hipótesis específica N° 2

Hipótesis planteada: Si existe un nivel alto de continuidad del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina - UNALM, en función del perfil profesional del egresado.

Hipótesis nula: No existe un nivel alto de continuidad del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina - UNALM, en función del perfil profesional del egresado

Resultados:

Tabla 21: Continuidad: Seguimiento a graduados

Continuidad: Seguimiento a graduados	Variable: Plan de Estudios								Total	
	En desacuerdo		Aceptable		De acuerdo		Totalmente de acuerdo			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Totalmente en desacuerdo	1	6,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	6,7%
En desacuerdo	0	,0%	5	33,3%	1	6,7%	0	,0%	6	40,0%
Aceptable	0	,0%	0	,0%	7	46,7%	1	6,7%	8	53,3%
Total	1	6,7%	5	33,3%	8	53,3%	1	6,7%	15	100,0%

Chi-cuadrado de Pearson = 26.172 g.l. = 6 p < .05
Correlación de Spearman = .874

Nota: en base a cuestionarios aplicados a la muestra del estudio, en el año 2013.

Elaboración propia.

Se muestra en la tabla 21, la continuidad con el seguimiento de los graduandos está relacionada directamente con el plan de estudios de los egresados de la Maestría de Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina - UNALM, según la correlación de Spearman de 0.874, representando ésta una aceptable asociación de las variables y siendo altamente significativo.

Además, según la prueba de la independencia (Chi-cuadrado: 26.172 *** $p < .05$) altamente significativo, se acepta la relación entre la continuidad del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina - UNALM, en función del perfil profesional del egresado.

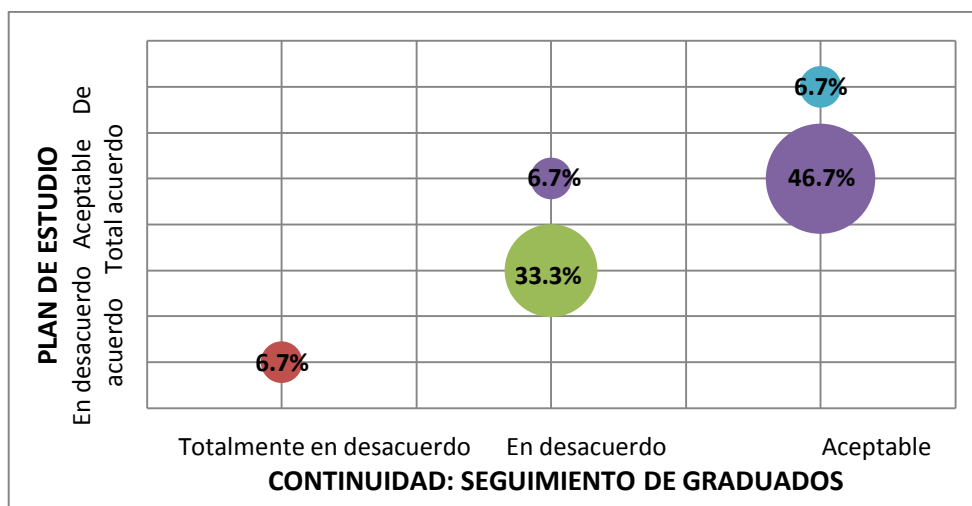


Figura 11. *Continuidad: seguimientos a graduados y plan de estudios.*

Nota: en base a cuestionarios aplicados a la muestra del estudio, en el año 2013.

Elaboración propia

Como se observa en la figura N° 11, el 6.7% de los encuestados afirman estar totalmente en desacuerdo con la continuidad del plan de estudios a través del seguimiento a los graduados. Asimismo, el 6.7% está en desacuerdo con el plan de estudios de la Maestría en Agronegocios.

Por otro lado, el 40% de los encuestados afirman que es aceptable la continuidad desde el seguimiento a los graduados; de estos, el 33.3% plantea que es aceptable el plan de estudios y, el 6.7% afirma que está de acuerdo.

Finalmente, el 53.3% de los encuestados afirma estar de acuerdo con la continuidad en el seguimiento de los graduados; de estos encuestados, el 6.7% está en total acuerdo y, el 46.7% está de acuerdo con el plan de estudios.

Conclusión: De acuerdo a los resultados, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula y aceptamos que existe un nivel alto de continuidad del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina - UNALM, en función del perfil profesional del egresado.

4.3.7.3. Prueba de hipótesis específica N° 3

Hipótesis planteada: Si existe un nivel alto de integración del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina – UNALM, en función del perfil profesional del egresado.

Hipótesis nula: No existe un nivel alto de integración del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina – UNALM, en función del perfil profesional del egresado.

Resultados:

Tabla 22. Dimensión: Perfil publicado.

Integración: Perfil publicado	Variable: Plan de Estudios								Total	
	En desacuerdo		Aceptable		De acuerdo		Totalmente de acuerdo			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
En desacuerdo	1	6,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	6,7%
Aceptable	0	,0%	5	33,3%	2	13,3%	0	,0%	7	46,7%
De acuerdo	0	,0%	0	,0%	6	40,0%	1	6,7%	7	46,7%
Total	1	6,7%	5	33,3%	8	53,3%	1	6,7%	15	100,0%

Chi-cuadrado de Pearson = 23.571 g.l. = 6 p < .05
Correlación de Spearman = .805

Nota: en base a cuestionarios aplicados a la muestra del estudio, en el año 2013.

Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 22, la integración del perfil está relacionada directamente con el plan de estudios en los egresados de la Maestría de Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina – UNALM, según la correlación de Spearman de 0.805, representando ésta una aceptable asociación de las variables y siendo altamente significativo.

Además, según la prueba de la independencia (Chi-cuadrado: 23.571 *** $p < .05$) altamente significativo, se acepta la relación entre integración del Plan de Estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina – UNALM, en función del perfil profesional del egresado.

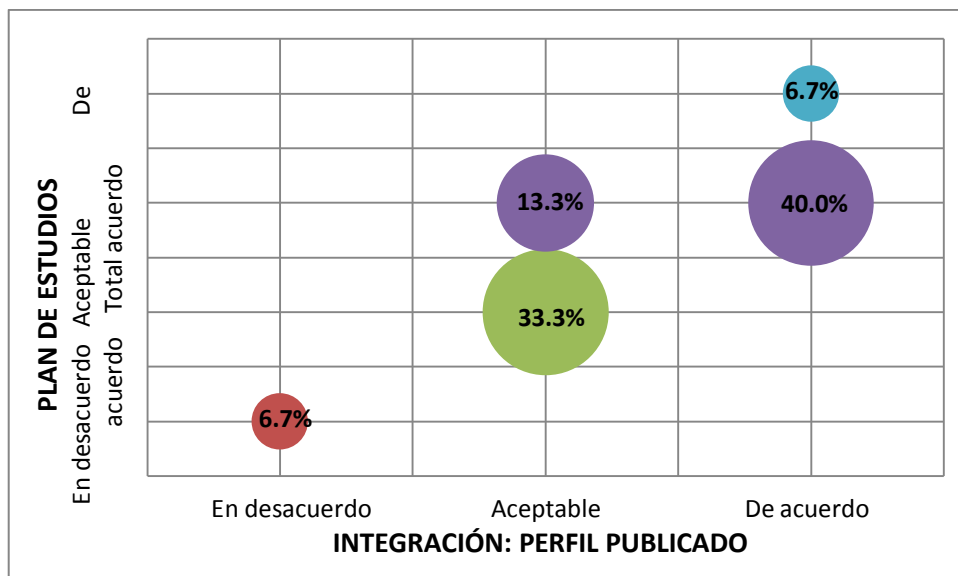


Figura 12. *Integración: perfil publicado y plan de estudios.*

Nota: en base a cuestionarios aplicados a la muestra del estudio, en el año 2013.

Elaboración propia

Se aprecia en la figura 12, que el 6.7% de los encuestados afirman estar totalmente en desacuerdo con la integración del perfil publicado: de estos, el 6.7% está en desacuerdo con el plan de estudios. Además, el 46.7% afirma que es aceptable la integración del perfil publicado, de estos el 33.3% afirma que es aceptable y el 13.3% está de acuerdo con el plan de estudios. Finalmente, el 46.7% de los encuestados afirman estar de acuerdo con la integración del perfil publicado; de estos encuestados, el 40% afirma estar de acuerdo y el 6.7% plantea estar en desacuerdo con el plan de estudios.

Conclusión: De acuerdo a los resultados, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula y aceptamos que existe un nivel alto de integración del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina – UNALM, en función del perfil profesional del egresado.

4.4. Discusión de resultados

Las diversas teorías sobre el currículo discuten como fundamentar y justificar lo que se enseña y cómo se hace. Estas teorías evolucionan, son dinámicas, en constante cambio como es la práctica curricular.

En virtud a los antecedentes de la presente investigación se logra comprobar la existencia de una relación entre los planes de estudio y el perfil profesional de los egresados que apoya y cimienta la base del objeto de estudio, las investigaciones consideradas fueron las de Méndez, (1992), Aparicio, (1995), Chacón, (1995), Barrientos, (1996 y 2007), Rodríguez del Solar, (1997), Mastromatteo, (2005), Llanos, (2010), Caligiore, (2011), Botton, (2012); que demuestran la validez entre los planes de estudio y su relación con el perfil de los egresados de diversas instituciones de nivel superior.

La discusión de resultados **desde la mirada de las hipótesis planteadas** en la presente investigación contra los resultados obtenidos acerca de determinar la relación existe entre el plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina y el perfil profesional sus egresados, se confirma la postura académica que afirma, según se logra apreciar en la tabla 19, que **el perfil profesional del egresado está relacionado directamente con el plan de estudios en los egresados de la Maestría de Agronegocios de la UNALM**, según la correlación de Spearman de 0.749, representando ésta una aceptable asociación de las variables y altamente significativa.

Además, según la prueba de la independencia de Chi-cuadrado: 21.797 $***p < .05$, altamente significativa, se acepta la relación entre el plan de estudios y el Perfil Profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios de la UNALM que impactará favorablemente en el logro de los conocimientos, actitudes y valores, y habilidades en la comunidad educativa molinera.

Tanto la correlación de Spearman como Chi-cuadrado verifican y confirman la existencia de una relación altamente significativa entre el plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina y el perfil profesional sus egresados; siendo útiles a la presente investigación y nuevas líneas que puedan generarse.

Se comprueban las teorías utilizadas en la presente investigación que permiten confirmar la relación existente entre el plan de estudios y el perfil del egresado de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, al haberse considerado el currículo como plan, siguiendo a Saylor y Alexander (1974), “el currículo es un plan que enfoca los objetivos y los medios, pero que no se limita sólo a esto, pues incluye además, estrategias de instrucción y evaluación”. El plan de estudios es el medio que selecciona y organiza los conocimientos con criterios de secuencialidad y continuidad fundamentales para el logro del perfil académico profesional.

El perfil profesional es el conjunto de rasgos, capacidades y competencias que, certificadas por la Maestría en Agronegocios, permite que el egresado del programa sea reconocido por la sociedad peruana como tal profesional, encomendándole tareas para las que se le supone capacitado y competente. Autores como Arnaz (1981), Mercado, Martínez y Ramírez (1981), y Díaz (1981), entre otros, opinan que el perfil profesional lo componen tanto conocimientos, habilidades y actitudes. Asimismo, Álvarez (2001), Arredondo (1981), Coll (1992), De Alba (1994), Lafrancesco (2004), Jonhson (1970), Rossi (2008), Salinas (1994), Taba (1962), Tyler (1973), entre otros, incluyen dentro del currículo algunos elementos comunes como: conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos. Las propuestas que estos autores elevan sobre los componentes del perfil y la práctica profesional coinciden en la especificación de las habilidades, acciones o tareas que debe realizar el profesional para considerarse como tal.

Autores como Díaz, Lule, Pacheco, Saad y Rojas (1993), Heredia y Rodríguez (1999), Le Boterf (2001), respaldan y sugieren los elementos a considerar dentro del perfil profesional, siendo integral en las dimensiones humanas involucradas en toda educación: dimensión cognoscitiva, actitudinal y de las destrezas, reforzado por Salazar (1989) “Un perfil profesional debe identificar el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes que debe poseer el egresado para un óptimo desempeño profesional”.

El informe del proyecto “Tuning” (González & Wagenaar, 2003a) propone algunas competencias que han sido confirmadas en la presente investigación.

La finalidad de la evaluación curricular es que cada institución conozca su propia realidad, posibilitando el mejoramiento continuo de la calidad educativa en la formación de los recursos humanos y profesionales que son generados y certificados por dichas instituciones. En ese sentido, se recurrió al modelo de control y ajuste permanente del currículo de Castro (1984), por ser un modelo dinámico y formativo, que conlleva a la toma de decisiones, al conocer la realidad educativa de la Maestría en Agronegocios, mejorar la calidad en la formación del recurso humano y profesional.

Este modelo está diseñado para determinar la validez del diseño curricular de una institución, considerándose aquellos criterios que permitieron medir la validez interna y externa, bajo los criterios de congruencia, continuidad e integración.

La congruencia es una relación de equilibrio y proyección existente entre los elementos iniciadores y orientadores con los indicadores correspondientes, como así mismo, los elementos de planificación y organización y los elementos de participación y administración (Castro, op. cit. p. 50).

La continuidad es una relación de secuencia, interdependencia, alcance y articulación horizontal de los indicadores del Plan de Estudios, con los elementos generadores, (Castro, op. cit. p. 52).

La integración es una interrelación, interdependencia y correspondencia de los objetivos, con los elementos generadores, (Idem).

También se cumplen los criterios que se establecen para la evaluación curricular, tanto el científico como los prácticos u operaciones de Lemus (1976).

Los criterios consideran además:

- a) *validez interna* con la que concuerda Taba (1977), (depende del grado de validez de los instrumentos de evaluación, los cuales mejoran en la medida que sean compatibles con los objetivos y se basen en el análisis cuidadoso de la conducta evaluada);
- b) *validez externa* está relacionada con las generalizaciones que pueden hacerse con los hallazgos, información que debe ser válida para el programa de maestría en evaluación, como para otros en circunstancias similares.

Por ello, se recurrió a la evaluación interna y externa del plan de estudios, cuya metodología fue construida por Díaz (1993), integrando los elementos de evaluación interna y externa, de los cuales se tomaron algunos indicadores dentro de la vasta gama que existen. El plan de estudios fue analizado como la variables interna y el perfil profesional del egresado fue considerado la variable externa.

De esta manera aspectos como fundamentos del plan, su vigencia, congruencia, continuidad y viabilidad, permitieron dar cuenta de las conclusiones de la presente investigación.

La discusión de resultados **desde la mirada de la hipótesis específica N° 1 planteada** en la presente investigación contra los resultados obtenidos acerca de describir el nivel de congruencia del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina, en función del perfil del egresado, se confirma la postura académica que afirma, según se aprecia en la tabla 20, **que la congruencia de los objetivos institucionales está directamente relacionada con el plan de estudios en los egresados** de la Maestría de Agronegocios de la UNALM, según la correlación de Spearman de 0.749, representando ésta una aceptable asociación de las variables y altamente significativa.

Además, según la prueba de la independencia de Chi-cuadrado: 21.797 $***p < .05$, altamente significativa, se acepta la relación existente entre el plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, en función del perfil del egresado que permite cumplir los objetivos institucionales.

Tanto la correlación de Spearman como Chi-cuadrado verifican y confirman la existencia de una relación altamente significativa entre el plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina, en función del perfil del egresado, que permite cumplir los objetivos institucionales; siendo útiles a la presente investigación y nuevas líneas que puedan generarse.

La evaluación de la congruencia de los objetivos institucionales está directamente relacionada con el plan de estudios en los egresados y del perfil profesional en relación con los fundamentos de la carrera.

Esta valoración se realiza al buscar el grado en que el perfil es una consecuencia lógica de lo fundamentado; es decir, que el perfil profesional responda a los resultados de la presente investigación y de las anteriores llevadas a cabo y su fundamentación.

La evaluación de la vigencia del perfil profesional se refiere a la valoración a partir de su actualidad y adecuación, en función de los fundamentos que se hace de éste a partir de su actualidad y adecuación, en función de los fundamentos que le sirven de base. Ello implicó la confrontación entre los elementos que definen el perfil y lo expuesto internamente es éste.

La discusión de resultados **desde la mirada de la hipótesis específica N° 2 planteada** en la presente investigación contra los resultados obtenidos acerca de describir el nivel de continuidad del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina, en función del perfil del egresado, se confirma la postura académica que afirma, según se logra apreciar en la tabla 21, **que la continuidad del seguimiento de los egresados está directamente relacionada con el plan de estudios** de la Maestría de Agronegocios de la UNALM, según la correlación de Spearman de 0.874, representando ésta una aceptable asociación de las variables y altamente significativa.

Además, según la prueba de la independencia de Chi-cuadrado: 26.172 $***p < .05$, altamente significativa, se acepta la relación existente entre la continuidad del seguimiento de los egresados y el plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM en función del perfil del egresado.

Tanto la correlación de Spearman como Chi-cuadrado verifican y confirman la existencia de una relación altamente significativa entre la continuidad del seguimiento de los egresados y el plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, en función del perfil del egresado; siendo útiles a la presente investigación y nuevas líneas que puedan generarse.

Díaz, Lule, Pacheco, Rojas y Saad, (1984 y 1990) establecen que el proceso de evaluación curricular debe ser continuo, incidiendo en todas las etapas del proceso curricular, y flexible, atendiendo tanto a consecuencias esperadas, como no anticipadas. Sin embargo, aquí también se ve altamente

relacionado el seguimiento al perfil del egresado, sin el cual no se podrían lograr los objetivos institucionales, como parte del sistema o los elementos que forman parte del currículo.

Lewy, (1982), sostiene que debe mantenerse un seguimiento continuo de lo que denomina “el control de la calidad del programa”, lo cual involucra acciones para valorar la eficiencia y eficacia del proyecto. De igual forma, hablar del programa en su conjunto es hablar de los actores directos, los alumnos y los egresados al concluir exitosamente el programa.

La discusión de resultados **desde la mirada de la hipótesis específica N° 3 planteada** en la presente investigación contra los resultados obtenidos acerca de describir el nivel de integración del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina, en función del perfil del egresado, se confirma la postura académica que afirma, según se logra apreciar en la tabla 22, **que la integración del plan de estudios está directamente relacionada con el perfil del egresado** de la Maestría de Agronegocios de la UNALM, según la correlación de Spearman de 0.805, representando ésta una aceptable asociación de las variables y altamente significativa.

Además, según la prueba de la independencia de Chi-cuadrado: 23.571 $***p < .05$, altamente significativa, se acepta la relación existente entre la integración del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, en función del perfil del egresado.

Tanto la correlación de Spearman como Chi-cuadrado verifican y confirman la existencia de una relación altamente significativa entre la integración del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, en función del perfil del egresado; siendo útiles a la presente investigación y nuevas líneas que puedan generarse.

La discusión de resultados **desde la mirada de los objetivos planteadas** en la presente investigación contra los resultados obtenidos acerca de determinar la relación existente entre el plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina, en función al perfil profesional de sus egresados, se logró determinar que si existe un alta relación entre el plan de

estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, en función al perfil profesional sus egresados, como se logra apreciar en la tabla 19, está relacionado directamente con el plan de estudios en función al perfil de los egresados de la Maestría de Agronegocios de la UNALM, según la correlación de Spearman de 0.749, representando ésta una aceptable asociación de las variables y altamente significativa y, según la prueba de la independencia Chi-cuadrado: 21.797 $***p < .05$), es altamente significativa, aceptando la relación existente entre ambos, la cual impactará favorablemente en el logro de los conocimientos, actitudes y valores, y habilidades en la comunidad educativa molinera.

Asimismo, el objetivo específico N° 1, que pretendía describir el nivel de congruencia del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, en función del perfil del egresado. Se logró determinar, en la tabla 20, que la congruencia de los objetivos institucionales está relacionada directamente con el plan de estudios en los egresados de la Maestría de Agronegocios de la UNALM, según la correlación de Spearman de 0.749, representando una aceptable asociación de las variables y altamente significativa y, según la prueba de la independencia Chi-cuadrado: 21.797 $***p < .05$, es altamente significativa, aceptando la relación existente entre ambos.

En el objetivo específico N° 2, que pretendía describir el nivel de continuidad del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, en función del perfil del egresado. Se logró determinar, en la tabla 21, que la continuidad del plan de estudios está relacionada directamente con el perfil profesional de los egresados de la Maestría de Agronegocios de la UNALM, según la correlación de Spearman de 0.874, representando una aceptable asociación de las variables y altamente significativa y, según la prueba de la independencia Chi-cuadrado: 26.172 $***p < .05$), es altamente significativa, aceptando la relación existente entre ambos.

En el objetivo específico N° 3, que trató de precisar el nivel de integración del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, en función del perfil del egresado. Se logró demostrar, en la tabla 22, que la integración del plan de estudios está relacionada directamente con el perfil profesional del egresado de la Maestría de Agronegocios de la UNALM, según la correlación de Spearman

de 0.805, representando una aceptable asociación de las variables y altamente significativa y, según la prueba de la independencia Chi-cuadrado: 23.571 *** $p < .05$), es altamente significativo, aceptando la relación existente entre ambos.

Desde la mirada del objeto de estudio, se pueden sugerir nuevas líneas de investigación profundizando en el plan de estudios, así como en el perfil del egresado porque no se ha realizado una adecuada investigación que permita aceptar o descartar la validez de cada uno de ellos. Es importante resaltar que las revisiones y adecuaciones que se deben hacer tanto al plan de estudios como al perfil del egresado deben ser continuas y flexibles, incorporando los nuevos elementos que demanda la comunidad académica molinera, la sociedad académica en general, así como la sociedad en su conjunto, sus necesidades, y la globalización.

La presente investigación servirá de pauta a otras maestrías de la UNALM.

CONCLUSIONES

Respecto a los **objetivos institucionales**, se aprecia que el 60% de los egresados plantea que son aceptables y el 40% afirma que está de acuerdo con los objetivos institucionales.

Respecto al **seguimiento a sus graduados**, se aprecia que el 6.7% de los egresados está totalmente en desacuerdo, el 40% está en desacuerdo. En otras palabras, el 46.7% afirma no estar de acuerdo y el 53.3% afirma que es aceptable el seguimiento que se le realiza a los egresados.

Respecto al **perfil publicado**, se aprecia que el 6.7% de los egresados está en desacuerdo, el 46.7% afirma que es aceptable y el 46.7% afirma que está de acuerdo con el perfil publicado.

Respecto al **perfil del profesional egresado**, se aprecia que el 13.3% de los egresados está en desacuerdo, el 53.3% afirma que es aceptable y un 33.3% afirma estar de acuerdo con el perfil profesional del egresado.

Respecto al **aspecto formativo del plan de estudios**, se aprecia que el 6.7% de los egresados está de acuerdo, el 53.3% afirma que es apenas aceptable, el 33.3% está de acuerdo y el 6.7% está totalmente de acuerdo con los aspectos formativos del plan de estudios.

Respecto al **aspecto actitudinal del plan de estudios**, se aprecia que el 13.3% de los egresados está de acuerdo, el 40.0% es apenas aceptable. Además, un 40.0% afirma que está de acuerdo y un 6.7% afirma estar totalmente de acuerdo con el aspecto actitudinal y personal del plan de estudios.

Respecto al **aspecto cognitivo del plan de estudios**, se aprecia que para el 26.7% de los egresados es apenas aceptable, el 53.3% afirma estar de acuerdo y el 20% está totalmente de acuerdo con los aspectos cognitivos del plan de estudios.

Respecto al **plan de estudios**, se aprecia que el 40% de los egresados afirma que es aceptable, el 53.3% está de acuerdo y el 6.7% está totalmente de acuerdo con el plan de estudios.

Se realizó la prueba de hipótesis, a través de la contrastación, mediante la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov y, al ser la muestra inferior a 50 unidades, se empleó la adecuación de Shapiro Wilk para la determinación de la muestra, dejando como resultados: sobre la variable **perfil profesional del egresado**, el valor estadístico relacionado a la prueba indicó que hay razones suficientes para aceptar la distribución normal de los valores de la variable perfil profesional del egresado. Asimismo, sobre la variable **plan de estudios**, el valor estadístico relacionado a la prueba indicó que hay razones suficientes para aceptar la distribución normal de los valores de la variable plan de estudios.

Como conclusiones de la prueba de normalidad, se puede afirmar que las variables presentaron distribución asimétrica. Por lo tanto, para efectuar la prueba de hipótesis de alcance correlacional, se utilizó el estadígrafo de Spearman, al ser más exhaustivo para determinar la correlación entre las variables.

La investigación concluye afirmando que existe una relación entre el plan de estudios de la Maestría de Agronegocios, en función al perfil profesional del egresado, según muestra la tabla 19, según la correlación de Spearman de 0.749, y Chi-cuadrado: 21.797 $***p < .05$), es altamente significativa, aceptando la relación. Por otro lado, la figura 9 recogió los resultados: el 6.7% de los egresados afirman no estar de acuerdo con el perfil del profesional egresado y estar en desacuerdo con el plan de estudios. Sin embargo, el 53.3% afirma que es aceptable el perfil del profesional del egresado. De estos, el 33.3% sostiene es aceptable y un 20% está de acuerdo con el plan de estudios. Finalmente, un 40% de los egresados afirma estar de acuerdo con el perfil del egresado; de estos, el 6.7% está en total acuerdo y un 33.3% está de acuerdo con el plan de estudios.

En conclusión, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula y se acepte la existencia de una relación entre el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios de la UNALM.

El resultado sobre la prueba de hipótesis específica N° 1, en la tabla 20, la congruencia de los objetivos institucionales está relacionada directamente con el plan de estudios de los egresados de la Maestría de Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina - UNALM, según la correlación de Spearman de 0.749 y Chi-cuadrado: 21.797 $***p < .05$) es altamente significativa,

aceptando la relación. Por otro lado, la figura 10, recogió los resultados: el 6.7% de los egresados afirman no estar de acuerdo con la congruencia de los objetivos institucionales y estar en desacuerdo. Un 53.3% afirma que es aceptable, donde un 33.3% plantea, que es aceptable y un 20% afirma estar de acuerdo con el plan de estudios de la Maestría de Agronegocios. Finalmente, un 40% de los egresados afirma estar de acuerdo con la congruencia de los objetivos institucionales, donde un 6.7% está en total acuerdo con el plan de estudios y el 33.3% está de acuerdo con el plan de estudios.

En conclusión, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula y aceptar la existencia de un nivel alto de congruencia del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, en función del perfil del egresado.

El resultado de la prueba de hipótesis específica N° 2, en la tabla 21, la continuidad del plan de estudios está relacionada directamente con el perfil profesional del egresado de la Maestría de Agronegocios de la UNALM, según la correlación de Spearman de 0.874, y Chi-cuadrado: 26.172 *** $p < .05$), es altamente significativa, aceptando la relación. Por otro lado, la figura 11 recogió los resultados: el 6.7% de los egresados afirman estar totalmente en desacuerdo con la continuidad del plan de estudios a través del seguimiento a los graduados. Asimismo, un 6.7% está en desacuerdo, un 40% afirma que es aceptable la continuidad, donde un 33.3% plantea que es aceptable y solo un 6.7% afirma que está de acuerdo con el plan de estudios. Un 53.3% está de acuerdo con la continuidad en el seguimiento de los graduados; de estos egresados, el 6.7% está en total acuerdo con el plan de estudios y, solamente, el 46.7% está de acuerdo con el plan de estudios.

En conclusión, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula y aceptar la existencia de un nivel alto de continuidad del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, en función del perfil del egresado.

El resultado sobre la prueba de hipótesis específica N° 3, en la tabla 22, la integración del plan de estudios está relacionada directamente con el perfil profesional del egresado de la Maestría de Agronegocios de la UNALM, según la correlación de Spearman de 0.805 y Chi-cuadrado: 23.571 *** $p < .05$ es altamente significativa, aceptando la relación.

Por otro lado, la figura 12, recogió los resultados: el 6.7% de los egresados afirman estar totalmente en desacuerdo con la integración del perfil publicado, donde un 6.7% está en desacuerdo con el plan de estudios. Además el 46.7% afirma que es aceptable la integración del perfil publicado, donde un 33.3% afirma que es aceptable el plan de estudios y el 13.3% está de acuerdo con el plan de estudios. Finalmente, un 46.7% de los egresados afirma estar de acuerdo con la integración del perfil publicado, donde el 40% está de acuerdo con el plan de estudios y el 6.7% está en desacuerdo con el plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina – UNALM.

En conclusión, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula y aceptar la existencia de un nivel alto de integración del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, en función del perfil del egresado.

RECOMENDACIONES

En función a los resultados del instrumento de recojo de información, se debe prestar particular atención a cinco puntos sumamente importantes, entre ellos:

- a) al **seguimiento a sus graduados** porque existe una disconformidad del 46.7% de los egresados que no están de acuerdo con el seguimiento que se brinda a los egresados de la Maestría en Agronegocios;
- b) al **perfil del profesional egresado** porque se aprecia que un 13.3% de los egresados está en desacuerdo, siendo recomendable revisar el perfil de egreso de la Maestría en Agronegocios;
- c) al **aspecto formativo del plan de estudios** porque se aprecia que el 53.3% de los egresados afirma que apenas son aceptables los aspectos formativos del plan de estudios;
- d) al **aspecto actitudinal del plan de estudios** porque se aprecia que un 40.0% de los egresados sostiene que es apenas aceptable el aspecto actitudinal y personal del plan de estudios;
- e) al **aspecto cognitivo del plan de estudios** porque se aprecia que para un 26.7% de los egresados son apenas aceptables los aspectos cognitivos del plan de estudios.

En función al análisis de resultados:

- f) Realizar evaluaciones periódicas del plan de estudios y del perfil del egresado de la Maestría en Agronegocios de la UNALM, con la finalidad de actualizar los criterios educativos manejados por la institución.
- g) Equilibrar la presencia de los indicadores o agregar adicionales, a fin de manejar una matriz mucho más completa con la finalidad garantizar una formación integral del futuro egresado, a fin que adquiera tanto actitudes como destrezas que le permitirán desenvolverse en forma eficaz en el desempeño de su profesión.

- h) Es necesario conformar un equipo interdisciplinario con capacidad de producir mejoras en el plan de estudios y el perfil del egresado de la Maestría en Agronegocios de la UNALM.
- i) Proponer la realización de evaluaciones curriculares en la Maestría en Agronegocios sobre la base de otros modelos para efectuar comparaciones que permitan mejorar el plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios.
- j) Gerenciar líneas de investigación sobre "la relación existente entre el plan de estudios de las maestrías y el perfil profesional del egresado en la UNALM y demás instituciones de educación superior.
- k) Finalmente, conformar una Comisión Revisora del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios, a fin de atender la demanda de los egresados que redunde en elevar la calidad de la educación impartida en la Maestría y, por ende, beneficiar a la comunidad molinera que cursa y desea cursar estudios superiores en la Maestría en Agronegocios de la UNALM.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alamilla, P. (2009). *“El servicio social comunitario y su relación con el perfil profesional del licenciado en educación”*. Tesis doctoral de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán, México.

Albornoz, O. (1991). *“La Universidad que Queremos”*. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Biblioteca UCV.

Alexander, W. y Saylor, J. G. (1970). *“Planeamiento del currículo en la escuela moderna”*. Buenos Aires: Ed. Troquel.

Alkin, M. (1969). *“Evaluation Theory Development”*. UCLA. Evaluation Comment, núm. 2, pág. 2-7.

Alkin, M. (1970). *“Evaluación: Investigación o Praxis”*. UCLA. Los Ángeles: Centro para el Estudio de la Evaluación.

Álvarez de Zayas, C. (2001). *“El Diseño Curricular”*. La Habana: Edit. Pueblo y Educación.

Angulo, F. (1994). *“¿A que llamamos curriculum?”*. En: Teoría y Desarrollo del Currículum. Angulo J.F. y Blanco, N. M: Ed. Aljibe.

Aparicio, O. (1995). *“Validación interna del Perfil Profesional del Técnico Superior en Higiene y Seguridad Industrial, egresado del Instituto Universitario Experimental de Tecnología Andrés Eloy Blanco”*. Tesis de Grado. Barquisimeto. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Barquisimeto.

Arévalo, J. y Biseca, M. (1985). *“El currículo de ciencias de la comunicación de la UNAM. Descripción de una experiencia”*. México: Revista de la Educación Superior. Vol. XIII Número 54.

Arista, G. (1984). *“Metodología de la Investigación*. Lima: Ed. EDUSMP.

Arnaz, J. (1981 a). *“La Planificación Curricular”*. México: Ed. Trillas.

Arnaz, J. (1981 b). *“Guía para la elaboración de un perfil del egresado”*, en revista d educación superior. Vol. 19, numero 4 (49), Octubre de 1981.

Arredondo, V. (1981). *“Algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre desarrollo curricular”*. México: Documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Arredondo, V., Ribes, E. y Robles, E. (1979). *“Técnicas instruccionales aplicadas a la educación Superior”*. México: Ed. Trillas.

Barrios, M. (1989). *“Conceptualización y diseño de estudios de evaluación institucional en la educación superior”*. Caracas: Serie Trabajos de Ascenso, No. 3. UPEL.

Barrientos, E. (1996). *“El egresado en educación y su relación con el perfil y el currículo”*. Lima: Revista de investigación educacional. Instituto de Investigaciones Educativas. UNMSM. Año 3 - N° 4.

Barrientos, E. (2007). *“Influencia del perfil académico y el plan de estudios en el nivel de conocimiento de investigación en los maestristas de la unidad de post grado en la Facultad de Educación”*. Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima: UNMSM.

Bisquerra, R. (1989). *“Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica”*. Barcelona: Grupo Ed. CEAC.

Botton, M. (2012). *“El plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Academia Diplomática del Perú con relación a las necesidades de especialización del aspirante al Servicio Diplomático de la República”*. Tesis doctoral de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Educación La Cantuta.

Caligiore, I. (2011). *“Pertinencia externa. Caso de la escuela de enfermería de la Universidad de los Andes”*. Tesis doctoral de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

Cantero, M. (2012) *“Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario”*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

Casarini, M. (2010). *“Teoría y Diseño Curricular”*. México: Ed. Trillas.

Cascante, C. (1995). *“Proyecto Docente de Didáctica General”*. Universidad de Oviedo, España: sn.

Castillero, A. (2009). *“El currículo para la formación de los docentes universitarios”*, Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación – ICASE - Tesis doctoral de la Universidad de Panamá.

Castro, M. (1982). *“La Evaluación Curricular: Aproximación a un Modelo”*. Maracay: Talleres gráficos IUPEMAR.

Castro, M. (1984). *“Modelo de desarrollo, control y ajuste permanente del currículum”*. Universidad de Toulouse, Francia: Le Mirail.

Chacón, E. (1995). *“Perfil Profesional del Técnico Superior en Tecnología de Alimentos, egresado del Instituto Superior de Tecnología Agroindustrial, Región*

Los Andes". Tesis de Grado. Barquisimeto. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Barquisimeto.

Cobos, A. (2010). *"La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga"*. Tesis doctoral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Coll, C. (1992). Introducción En C. Coll *"Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes"*. Madrid: Ed. Santillana.

Contreras, J. (1990). *"Enseñanza, Curriculum y Profesorado"*. Madrid: Ed. Akal.

Contreras, M., Hernández, T., Verde, E., Monroy, A. y Sánchez, A. (2000). *"Seguimiento de los Egresados de la carrera de Enfermería. Empleo y Educación Superior"*. Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco, México.

Córica, J. & Dinerstein, P. (2009). *"Diseño curricular y nuevas generaciones"*. Buenos Aires: Ed. Virtual Argentina.

Cronbach, L. (1963). *"Course improvement through evaluation"*. Teachers College Record 64, may, pp 672-86.

Cronbach, L. (1983). *"Desingning Evaluation of Educational and Social Program"*. San Francisco: Jossey Bass.

De Alba, A. (1985). *"Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio; análisis de un caso"*. México: Revista de la Educación Superior. Vol. XIII. N. 54.

De Alba, A. (2004). "*Curriculum: crisis, mito y perspectivas*". Universidad Nacional Autónoma de México. México: Revista Pedagogía Universitaria Vol. 9 No. 2.

Díaz, Á. (1981). "*Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio*". Centro de Estudios Educativos. México: Revista de Educación Superior, N° 40.

Díaz, Á. (1988). "*Ensayos sobre la problemática curricular*". México: Ed. Trillas.

Díaz, Á. (1992). "*El Curriculum Escolar. Surgimiento y Perspectivas*". Colección Cuadernos.

Díaz, A. (1993 a). *Diseño curricular II*. México: ILCE. pp. 102 104.

Díaz, Á. (1993 b). "*Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral*". En: Tecnología y Comunicación Educativa. No.21, México.

Díaz, F., Lule, M., Pacheco, D., Rojas, S. y Saad, E. (1993). "*Metodología de Diseño Curricular para educación superior*". México: Ed. Trillas.

Díaz, F., Lule, M., Pacheco, D., Rojas, S. y Saad, E. (2011). "*Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*". México: Ed. Trillas.

Diccionario Manual de Sinónimos y Antónimos de la Lengua Española Vox. (2007) Larousse Ed., S.L.

Eco, H. (2001). "*Cómo se hace una tesis*". España: Ed. Gedisa.

Elliot J. (1991). "*El cambio educativo desde la investigación acción*". Madrid: Ed. Morata.

Escudero, J. (1999). *“Diseño, desarrollo e innovación del Currículo”*. Madrid: Ed. Síntesis.

Espino de Lara, R. (2002). *“Educación Holística”*. México: Revista Iberoamericana de Educación.

Gay, R. (1996). *“Educational Research”*. New Jersey, Edit. Prentice Hall Inc.

Gimeno J., y Pérez, Á. (1983). *“La enseñanza: su teoría y su práctica”*. Madrid: Ed. Akal.

Gimeno, J. (1988a). *“Teoría de Enseñanza y Desarrollo del Currículo”*. España: Ed. Anaya.

Gimeno, J. (1988b). *“El curriculum: una reflexión sobre la práctica”*. Madrid: Ed. Morata.

Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1978). *“Diseño de planes de estudio”*. México: CISE-UNAM.

Glazman, R. (2001). *“Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria”*. México: Ed. Paidós.

González, O. (1995). *“Curriculum: diseño, práctica y evaluación”*. La Habana: CEPES, Universidad de la Habana. Impresiones Ligeras.

González, J. & Wagenaar, R. (2003). *“Quality and European Programme Design in Higher Education”*. European Journal of Education, Final Report – Pilot Project Phase 1. Bilbao, España: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

González, J., Wagenaar, R. & Beneitone, P. (2003). *"Tuning-America Latina: Un proyecto de las Universidades"*. En Revista Iberoamericana de Educación. N° 35 (2004), pp. 151-164.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *"Effective Evaluation"*. San Francisco: Jossey Bass

Guevara, R. (2000). *"Curriculum Nulo: ¿Cómo dijo?"*. En: Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. No.8, Junio.

Guevara, G. (1976). *"El diseño curricular"*. México: Universidad Autónoma de México.

Hawes, H. (1979). *"Curriculum and reality in African primary schools"*. University of California. California: Ed. Longman (Harlow).

Hernández, R. (1996). *"Metodología de la investigación"*. Bogotá: Ed. McGraw Hill.

Hernández, R., Fernández, A. y Baptista, M. (2003). *"Tipos de investigación"*. México: McGraw Hill.

Hernández, R., Fernández, A. y Baptista, M. (2006). *"Metodología de la Investigación"*. 4ta edición. México: Ed. McGraw-Hill Interamericana.

Heredia, M. y Rodríguez, A. (1999). *"Texto Autoformativo; Módulo; Diseño Curricular y Planificación de Programas Educativos; Diploma de Gestión Educativa en Salud"*. Lima: Facultad de Medicina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Johnson, H. (1970). *"Currículo y Educación"*. Barcelona: Ed. Paidós.

Kaufman, R. (1982). *"Planificación de Sistemas Educativos: Ideas Básicas Concretas"*. Mexico: Edit. Trillas.

Kelly, A. (1989). *"The Curriculum: Theory and Practice"*. London: Paul Chapman Publishing.

Kemmis, S. (1988). *"El currículum: Más allá de una teoría de la Reproducción"*. Primera Edición. Madrid: Ed. Morata.

Kissack, J. (1998). *"Conferencia, sobre relación entre la Investigación y el Currículo y la Ética en la Investigación"*. Material de lectura; Unidad de Post Grado. Lima: Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Knapp, R. (1965). *"Orientación del escolar"*. Madrid: Ed. Morata.

Lafrancesco, G. (2004). *"Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento"*. Bogotá: Ed. Magisterio.

Lawton, D. (1989). *"Education, Culture and the National Curriculum"*. London: Ed. Hodder and Stoughton.

Le Boterf, G. (2001). *"Ingeniería de las Competencias"*. Barcelona: Ed. Gestión 2000.

Lemus, L. (1976). *"Sistema de Evaluación"*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, (material multigráfico).

Leyton, M. (1970). *"Planteamiento Educativo: Un modelo Pedagógico"*, Santiago de Chile: Ed. Universitaria.

Llanos, J. (2010). *"Relación del nivel de relación entre el perfil profesional y el Plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco"*. Tesis doctoral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Márquez, A. (2009). *“Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica”*. Tesis doctoral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Mastromatteo, E. (2005). *“Bases, fundamentos y perfil profesional aporte para el cambio curricular de la EBA-UCV”*. Tesis de grado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Mejía, E. (2008). *“Metodología de la investigación en educación”*. Facultad de Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima: Ed. UNMSM.

Méndez, V. (1992). *“Determinación de la validez interna del Programa de las Unidades Curriculares Matemática y Fundamento de la Biología de la Mención Biología de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador”*. Tesis de Grado. Maracay. Instituto Rafael Alberto Escobar Lara.

Mercado, D., Ramírez, C. y Martínez, L. (1978). *“Diagnóstico Académico Laboral del psicólogo en el sector público”*. México: UNAM.

Miranda, C. (1987). *“El Concepto de Currículo Oculto”*. Foro Universitario, No.75, Febrero, p.31-42. México: Biblioteca Pedagógica.

Novak, J. (1982). *“Teoría y Práctica de la Educación”*. Madrid: Alianza Editorial.

Ñaupas, Mejía, Novoa, y Villagómez. (2011). *“Metodología de la Investigación Científica y Asesoramiento de Tesis. Una contribución para aprender a investigar y redactar la Tesis”*. Lima: Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO, (1999). *“Elaboración participativa de planes de estudios para la educación y capacitación agrícola. Una guía de participación”*. Viale dello terme di Caracallia, Roma. (Traducción para América Latina de Patricia Baeza).

Pagano, R. (1999). *“Estadística en las Ciencias del Comportamiento”*. V Edición. México: Ed. Thomson.

Pansza, M. (1990). *“Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo”*. En: Perfiles Educativos. 42, CISE-UNAM, México.

Pansza, M. (2005). *“Pedagogía y Currículo”*. México: Ed. Gernika.

Pardinas, F. (1973). *“Metodología y técnicas de la investigación en ciencias sociales”*. México: Ed. Siglo XXI.

Pavié N., A. (2012). *“Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial”*. Tesis doctoral de la Facultad de Educación y Trabajo Social del Departamento Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Valladolid.

Pereira, J. (2012). *“La formación profesional y el mercado laboral de los técnicos agrícolas del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Estado de Maranhão, Campus São Luís – Maracaná, Maranhão, Brasil”*. Tesis doctoral del Departamento de Didáctica del Programa de Doctorado la Acción Educativa: Perspectivas Históricas y Funcionales de la Universidad de Alcalá.

Pérez, Á. (1988). *“Currículum y enseñanza: análisis de componentes”*. Universidad de Málaga. Málaga: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Secretariado de Publicaciones.

Pinar, W. (1983). *“La reconceptualización en los estudios del curriculum”*. En: Gimeno J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Akal.

Pisani, O. y Tovar, M. (1985). *“Evaluación de planes de estudio en instituciones de educación superior: un problema central de la investigación educativa”*. México: Revista de la Educación Superior, Vol. XIII. N. 54.

Pratt, D. (1980). *“Curriculum: design and development”*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publish.

Provus, M. (1971). *“Discrepancy evaluation for educational program improvement and assessment”*. Berkeley, California: McCutchan Pub. Corp.

Provus, M. (1973). *“Discrepancy Evaluation”*. New York: Penguin Books.

Ramió, A. (2005). *“Valores y actitudes profesionales. Estudio de la práctica profesional enfermera en Catalunya”*. Tesis doctoral del Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales Universidad de Barcelona.

Ramírez, R. y Tovar, M. (2005). *“Egresados de las Especializaciones en Enfermería. Evaluación de una década. Escuela de Enfermería e Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle”*. Tesis doctoral de la Escuela de Enfermería e Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle de Cali.

Rodríguez del Solar, N. (1997). *“Diagnóstico Curricular de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y propuesta de un perfil profesional con perspectiva andragógica”*. Tesis doctoral de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Rossi E. (2006). *“Construcción y Evaluación del Plan Curricular en la Universidad”*. Lima: Editorial Hozlo.

Salía-Bao, K. (1988). *“An Introduction to Curriculum Studies in Africa”*. London: Ed. MacMillan.

Salgado, C. (2000). *“Análisis comparativo de la Metodología Cuantitativa y Cualitativa. Revisión y Análisis de la Metodología Cualitativa”*. Lima: Cuadernos de Investigación N. 2

Salinas, D. (1994). *“La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional”*. En: Teoría y Desarrollo del Currículo de Angulo y Blanco. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sánchez, B. (1979). *“Métodos de Investigación”*. Caracas: Colección Universitaria.

Saylor, J. & Alexander, W. (1974). *“Planeamiento del Currículo en las Escuelas Modernas”*. Buenos Aires: Ed. Troquel S. A.

Schamhart, R. & Van den Bor, W. (1994). *“Curriculum Development in Higher Agricultural Education: A Case from Benin”*. Higher Education Policy, March.

Schubert, W. (1982). *“Curriculum research”*. In Mitzel, H. (Ed.) Encyclopedia of Educational Research. New York: American Educational Research Association and Macmillan.

Schwab, J. (1974). *“Un enfoque práctico para la planificación del currículo.”* Buenos Aires: Ed. El Ateneo.

Scriven, M. (1974). *“Evaluation Perspectives and Procedures”*. In Pohoni, W.J. (Ed) *“Evaluation in Education”*. Berkeley: Mac Cutchan.

Scriven, M. (1967). *"The Methodology of Evaluation"*. In Worthen, B. & Sanders J. *"Educational Evaluation: Theory and Practice"*. California: Belmont Wadsworth.

Seoane, J. y Rechea, C. (1976). *"Psicometría"*. Madrid: UNED.

Skilbeck, M. (1984). *"School-based Curriculum Development"*. London: Paul Chapman Publishing.

Stake, R. (1967). *"The Countenance of Educational Evaluation"*. Teachers College Record, 68, 5 23-540.

Stake, R. (1975). "Program Evaluation: Particulary Responsivo. Evaluation, Occasional". Paper Series N° 5. Center of Evaluation of Western. Michigan University. Michigan: Kalamazoo.

Stake, R. (2006). *"Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares"*. Barcelona: Editorial Graó

Stenhouse, L. (1984). *"Investigación y desarrollo del currículo"*. (Edición original 1975). Madrid: Ed. Morata.

Stenhouse, L. (1987). *"La investigación como base de la enseñanza"*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Cuarta edición, Madrid: Ed. Morata.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *"Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica"*. Barcelona: Ed. Paidós. M.E.C.

Taba, H. (1962). *"Curriculum Development: Theory and practice"*. New York: Harcourt Brace and World.

Taba, H. (1977). *"Elaboración del Currículo: Teoría y Práctica"*. Buenos Aires: Ed. Troquel.

Tañer, D. y Tañer, L. (1975). *“Curriculum development: theory into practice”*. The University of Michigan. Ed. Macmillan.

Tobón, S. (2005). *“Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica”*. Bogotá: Editorial Ecoe.

Tyler, R. (1949). *“Basic Principles of Curriculum and Instruction”*. Chicago: University of Chicago Press.

Tyler, R. (1971). *“Principios básicos de la elaboración del currículo”*. Buenos Aires: Ed. Troquel. (Trabajo original publicado en 1949).

Tyler, R. (1973). *“Principios básicos del Curriculum”*. Buenos Aires: Ed. Troquel.

Verdugo, M. (1994). *“Evaluación Curricular una guía para la intervención psicopedagógica”*. España: Siglo XXI.

Villareal, E. (1980). *“La planeación académica integral”*, en Cuadernos de Planeación Universitaria, Dirección General de Planeación. México: UNAM.

Zais, R. (1976). *“Curriculum: Principles and Foundations”*. New York: Harper Row Publishers.

Zarzar, C. (1998), *Habilidades para la Docencia*. México: Ed. Patria.

NORMAS LEGALES

Ley N° 23733, Ley Universitaria, promulgada el 09 de diciembre de 1983 y sus posteriores modificatorias.

El Estatuto de la Universidad Nacional Agraria La Molina, aprobado con Resolución N° 0003-2012-AU-UNALM de fecha 27 de setiembre del 2012.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Brovelli, M. (2001). *“Evaluación Curricular”*. Universidad Nacional de San Luís. Extraído el 6 de marzo del 2013.

http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1280055&orden=64808

FAO, (1999). *“Elaboración participativa de planes de estudios para la educación y capacitación agrícola”*. FAO. Extraído el 20 de diciembre de 2012.

<http://www.fao.org/docrep/009/w9693s/w9693s03.htm>

Mesía, N.R. (2004). *“¿Estamos Haciendo Evaluación curricular?”*. Extraído el 6 de marzo de 2013

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2004_n14/a06.pdf


Stufflebeam, D.L. (2000). *“Guidelines for developing evaluation checklists: the checklist development checklist (Cdc)”*. Extraído el 4 de enero de 2013.

http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/guidelines_cdc.pdf

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES Y SUBVARIABLES	DIMENSION	INDICADORES
<p>Problema Central ¿Qué relación existe entre el plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina y el perfil profesional del egresado?</p> <p>Problemas específicos: ¿Cuál es el nivel de congruencia del plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina en función del perfil profesional del egresado?.</p> <p>¿Cuál es el nivel de continuidad del Plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina en función del perfil profesional del egresado?</p> <p>¿Cuál es el nivel de integración del Plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina en función del perfil profesional del egresado?.</p>	<p>Objetivo General Determinar la relación existe entre el Plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina y el perfil profesional del egresado.</p> <p>Objetivos específicos: Describir el nivel de congruencia del Plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina en función del perfil profesional del egresado</p> <p>Describir el nivel de continuidad del Plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina en función del perfil profesional del egresado</p> <p>Precisar el nivel de integración del Plan de estudios de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina en función del perfil profesional del egresado</p>	<p>Hipótesis Central Existe relación entre el Plan de estudios y el Perfil profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios de la UNALM que impactará favorablemente en el logro de los conocimientos, actitudes y valores, y habilidades en la comunidad educativa molinense.</p> <p>Hipótesis específicas: Existe un nivel alto de <u>congruencia del Plan de estudios</u> de la Maestría en Agronegocios de la UNALM en función del perfil profesional del egresado.</p> <p>Existe un nivel alto de <u>continuidad del Plan de estudios</u> de la Maestría en Agronegocios de la UNALM en función del perfil profesional del egresado</p> <p>Existe un nivel alto de <u>integración del Plan de estudios</u> de la Maestría en Agronegocios de la Universidad Nacional Agraria La Molina en función del perfil profesional del egresado</p>	<p>V 1: Independiente Plan de estudios</p> <p>V 2: Dependiente Perfil profesional del egresado</p>	<p>1. Aspecto formativo</p> <p>2. Aspecto actitudinal y personal .</p> <p>3. Aspecto cognitivo</p> <p>1. Objetivos institucionales.</p> <p>2. Seguimiento a graduados.</p> <p>3. Perfil publicado.</p>	<p>1. Cursos obligatorios. 2. Cursos optativos. 3. Seminarios y Talleres. 4. Asesoría de Tesis.</p> <p>1. Responsabilidad y colaboración en la solución de problemas. 2. Trabajo en equipo y actitud emprendedora. 3. Respeto y apego a la normatividad en medio ambiente. 4. Respeto a la ética y confidencialidad.</p> <p>1. Identificar y resolver problemas. Diseñar proyectos productivos. 2. Técnicas instrumentales y metodológicas; comercializar productos; y discernir la modificación, innovación y transferencia de tecnología. 3. Servicios de consultoría y Asistencia técnica. 4. Elaborar y desarrollar proyectos de investigación; elaborar sus reportes y comunicar resultados.</p> <p>1. Misión, visión. 2. Fines y objetivos. 3. Perfil consultado. 4. Perfil publicado.</p> <p>1. Sistema implementado. 2. Coordinador de seguimiento. 3. Captura y procesamiento de datos. 4. Resultados conocidos.</p> <p>1. Virtual o escrito. 2. Necesidades del entorno. 3. Avances científico-técnicos de la profesión. 4. Resultados publicados.</p>

ANEXO N. 2: OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

INDICADORES	INSTRUMENTOS		VALORACIÓN					METODOLOGIA TECNICAS E INSTRUMENTOS					
	Encuesta cerrada	TOTAL ITEMS	5	4	3	2	1						
<p>1. Cursos obligatorios. 2. Cursos optativos. 3. Seminarios y Talleres. 4. Asesoría de Tesis.</p> <p>1. Responsabilidad y colaboración en la solución de problemas. 2. Trabajo en equipo y actitud emprendedora. 3. Respeto y apego a la normatividad en medio ambiente. 4. Respeto a la ética y confidencialidad.</p> <p>1. Identificar y resolver problemas. Diseñar proyectos productivos. 2. Técnicas instrumentales y metodológicas; comercializar productos; y discernir la modificación, innovación y transferencia de tecnología. 3. Servicios de consultoría y Asistencia técnica. 4. Elaborar y desarrollar proyectos de investigación; elaborar sus reportes y comunicar resultados.</p> <p>1. Misión, visión. 2. Fines y objetivos. 3. Perfil consultado. 4. Perfil publicado.</p> <p>1. Sistema implementado. 2. Coordinador de seguimiento. 3. Captura y procesamiento de datos. 4. Resultados conocidos.</p> <p>1. Virtual o escrito. 2. Necesidades del entorno. 3. Avances científico-técnicos de la profesión. 4. Resultados publicados.</p>	<p>Cuestionario estructurado</p> <p>24 preguntas</p>	<p>Leyenda:</p> <p>1. Totalmente de acuerdo 2. De acuerdo 3. Aceptable 4. En desacuerdo 5. Totalmente en desacuerdo</p> <p>Análisis en la escala de Likert</p>						<p>Tipo de investigación: Cuantitativa.</p> <p>Método: Hipotético Deductivo.</p> <p>Diseño de Investigación: Descriptiva correlacional.</p>  <p>Población: 77 egresados</p> <p>Muestra: 15 egresados - 2013</p> <p>Tratamiento estadístico: Pruebas no paramétrica : Las pruebas de Chi cuadrado, Shapiro-Wilk, y Kolmogorov-Smirnov. El coeficiente de correlación de Spearman y el Alpha de Crombach.</p>					
	<p>Análisis documental</p>												
	<p>Observación continua y directa</p>												



UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA LA MOLINA
ESCUELA DE POS GRADO
MAESTRIA EN AGRONEGOCIOS



ANEXO N° 3. INSTRUMENTO.

Estimado Ingeniero (a):

Lea detenidamente las 24 preguntas y marque con un aspa la que considere más acertada según su ilustrado criterio. Si tiene alguna duda, antes de responder, consulte al docente que elaboro el presente cuestionario.

Pregunta N° 1: Misión y Visión.

Descriptor	Escala	
Los egresados conocen la misión y la visión de la maestría y reconocen que ambos son coherentes con la misión y visión institucional.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 2: Fines y Objetivos.

Descriptor	Escala	
Los egresados conocen los fines y objetivos de la maestría y reconocen que guardan coherencia con los fines y objetivos institucionales.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 3: Perfil Consultado.

Descriptor	Escala	
Los egresados reconocen que la maestría documenta que el perfil profesional del egresado está acorde a los avances científicos-tecnológicos, las necesidades de la planificación, los criterios de los empleadores y de los graduados.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 4: Perfil Publicado.

Descriptor	Escala	
Los egresados reconocen que los resultados o logros del aprendizaje del egresado están descritos y publicados en varios documentos.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	



UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA LA MOLINA
ESCUELA DE POS GRADO
MAESTRIA EN AGRONEGOCIOS



Pregunta N° 5: Sistema implementado.

Descriptor	Escala	
Los egresados reconocen que la maestría cuenta con un excelente sistema de monitoreo del cumplimiento del perfil profesional del egresado.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 6: Coordinador del seguimiento a graduados.

Descriptor	Escala	
Los egresados reconocen que el sistema de monitoreo cuenta con un responsable del monitoreo o seguimiento a los graduados o al menos el coordinador de la maestría cumple esta función.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 7: Captura y procesamiento de datos.

Descriptor	Escala	
Los egresados reconocen que el sistema de monitoreo o seguimiento a los graduados cuenta con algún método de captura y procesamiento de datos.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 8: Resultados conocidos.

Descriptor	Escala	
Los egresados conocen los resultados de las evaluaciones de cumplimiento del perfil de egreso.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 9: Virtual o escrito.

Descriptor	Escala	
Los egresados conocen que la maestría publica el perfil del egresado tanto virtual como escrito, informando a los estudiantes de la maestría y toda la comunidad molinense.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	



UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA LA MOLINA
ESCUELA DE POS GRADO
MAESTRIA EN AGRONEGOCIOS



Pregunta N° 10: Necesidad del entorno.

Descriptor	Escala	
Los egresados conocen que la maestría toma en cuenta las necesidades del entorno para generar el perfil del egresado, respondiendo a los problemas de la sociedad, la comunidad molinense y los estudiantes de la maestría.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 11: Avances científico-técnicos de la profesión.

Descriptor	Escala	
Los egresados conocen que la maestría toma en cuenta los avances científico-técnicos de la profesión para generar el perfil del egresado, respondiendo así a los problemas de la sociedad, de la comunidad molinense y de los estudiantes de la maestría.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 12: Resultados conocidos.

Descriptor	Escala	
Los egresados conocen los resultados de las evaluaciones de cumplimiento del perfil de egreso.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 13: Cursos Obligatorios.

Descriptor	Escala	
Los egresados consideran que los cursos obligatorios de la maestría permiten al estudiante alcanzar el perfil de egreso o resultados o logros del aprendizaje de la maestría.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 14: Cursos Optativos.

Descriptor	Escala	
Los egresados consideran que los cursos optativos de la maestría permiten al estudiante alcanzar el perfil de egreso o resultados o logros del aprendizaje de la maestría.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	



UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA LA MOLINA
ESCUELA DE POS GRADO
MAESTRIA EN AGRONEGOCIOS



Pregunta N° 15: Seminarios y Talleres.

Descriptor	Escala	
Los egresados consideran que los seminarios y talleres de la maestría permiten al estudiante alcanzar el perfil de egreso o resultados o logros del aprendizaje de la maestría.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 16: Asesoría de Tesis.

Descriptor	Escala	
Los egresados consideran que la asesoría de tesis de la maestría permite al estudiante alcanzar el perfil de egreso o resultados o logros del aprendizaje de la maestría.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 17: Responsabilidad y colaboración en la solución de problemas.

Descriptor	Escala	
Los egresados consideran que el plan de estudios de la maestría permite generar responsabilidad y colaboración en la solución de problemas que afectan las condiciones de vida de los habitantes de áreas rurales.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 18: Trabajo en equipo multidisciplinarios y actitud emprendedora

Descriptor	Escala	
Los egresados consideran que el plan de estudios de la maestría fomenta el trabajo en equipo multidisciplinarios y la actitud emprendedora.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 19: Respeto y apego a la normatividad del medio ambiente.

Descriptor	Escala	
Los egresados consideran que plan de estudios de la maestría fomenta el respeto y compromiso con las comunidades humanas y biológicas, desde la perspectiva del desarrollo sustentable, así como el apego a la normatividad para el cuidado del medio ambiente siempre.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	



UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA LA MOLINA
ESCUELA DE POS GRADO
MAESTRIA EN AGRONEGOCIOS



Pregunta N° 20: Respeto a la ética y confidencialidad de la información.

Descriptor	Escala	
Los egresados consideran que plan de estudios de la maestría fomenta el respeto por las normas éticas en el desarrollo del trabajo de investigación y confidencialidad en el manejo de la información cuando corresponda siempre.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 21: Identificar y resolver problemas. Diseñar proyectos productivos.

Descriptor	Escala	
Los egresados consideran que pueden identificar y resolver problemas de los agronegocios, así como diseñar nuevos proyectos productivos.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 22: Técnicas instrumentales y metodológicas; comercializar productos; y discernir la modificación, innovación y transferencia de tecnología para los agronegocios.

Descriptor	Escala	
Los egresados consideran que dominan las técnicas instrumentales y metodológicas; son capaces de comercializar productos; y pueden discernir la modificación, innovación y transferencia de tecnología para los agronegocios.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

Pregunta N° 23: Servicios de consultoría especializada y Asistencia técnica a empresas.

Descriptor	Escala	
Los egresados consideran que pueden ofrecer servicios de consultoría especializada en su campo de trabajo y pueden brindar asistencia técnica a las empresas del sector.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	



UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA LA MOLINA
ESCUELA DE POS GRADO
MAESTRIA EN AGRONEGOCIOS



Pregunta N° 24: Elaborar y desarrollar proyectos de investigación, Elaborar de reportes de investigación y Comunicar eficientemente los resultados de investigaciones.

Descriptor	Escala	
Los egresados consideran que pueden elaborar y desarrollar proyectos de investigación aplicada a plantear la solución de problemas relacionados con la producción, transformación y comercialización de productos agropecuarios; pueden elaborar reportes de investigación científica y, finalmente comunicar eficientemente, de forma oral y escrita, los resultados de investigaciones.	Totalmente de acuerdo	
	De acuerdo	
	Aceptable	
	En desacuerdo	
	Totalmente en desacuerdo	

ANEXO Nº 4. MALLA CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN AGRONEGOCIOS.

PRIMER CICLO	
CURSOS	
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA AGRARIA	<p>OBJETIVO: Conocer los conceptos y teorías administrativas principales para el gerenciamiento de la empresa agropecuaria, tanto de aquellas empresas relacionadas con actividades tradicionales como de aquellas relacionadas con actividades no tradicionales, desde una visión del modelo de agronegocio, teniendo a su alcance las principales herramientas para su gerenciamiento efectivo</p>
	<p>CONTENIDO: Administración, concepto, funciones, elementos, principios y teorías. Los agronegocios. Subsectores que conforman los agronegocios. Ventajas del concepto de agronegocios. Administración de agronegocios: diferencias y características. El gerente de una empresa de agronegocios. Concepto de planificación. Tipos de planes. Herramientas de la planificación Concepto de organización. Tipos de organización. Organigramas. Manuales administrativos. Concepto, importancia y principios de la dirección. Habilidades y competencias de la inteligencia emocional. La motivación, concepto, proceso y teorías. La motivación en el trabajo. Concepto de control. El proceso de control. Tipos de control. Principios y reglas de control de control. Responsabilidad social empresarial- RSE. El pacto mundial de las Naciones Unidas. Beneficios de la responsabilidad social. Casos de empresas peruanas. Ética gerencial. Tendencias de la actualidad.</p>
CONTABILIDAD GERENCIAL EN AGRONEGOCIOS	<p>OBJETIVO: Comprender y utilizar la información contable en la toma de decisiones que le permitan la solución de problemas de gestión de agronegocios, estableciendo las correlaciones entre costos e ingreso y a través de los indicadores de mayor eficiencia para evaluar la situación empresarial.</p>
	<p>CONTENIDO: Contabilidad Gerencial, conceptualizaciones. Tipos de Información para la toma de decisiones. Información contable en las decisiones empresariales. Elaboración de información financiera. Razones y análisis financiero. Ratios financieros. Financiamiento, fuentes de efectivo. Rentabilidad y Riesgo, Evaluación de la información Preparación de reportes El Punto de Equilibrio. Tipos de costeo: Costeo comercial e industrial Elementos y medición. Aplicación y fijación de Precio. Presupuesto: definición y clasificación. Presupuestos operativos y presupuestos financieros. Aplicaciones en agronegocios.</p>

ECONOMÍA PARA LOS NEGOCIOS	OBJETIVO: Desarrollar criterios y destrezas en los participantes para que expliquen y solucionen los problemas económicos de la empresa basado en un estudio lógico y sistemático de la economía.
	CONTENIDO: Qué es la economía. Fundamentos del comportamiento económico. La estructura de la actividad económica: producción y consumo. Teoría de la empresa, el rol de las pérdidas y ganancias. La ley de la demanda. Oferta y demanda. Costos y precios. Monopolio y competencia. Los factores de la producción: la tierra su renta y los recursos naturales; los salarios y la productividad laboral, capital e interés. El rol de sector empresarial general y de agronegocios.
METODOS CUANTITATIVOS PARA LOS NEGOCIOS	OBJETIVO: Brindar al estudiante una serie de modelos y estructuras de análisis empresariales que son aplicables en el área de la administración de agronegocios.
	CONTENIDO: Introducción a los métodos cuantitativos: toma de decisiones gerenciales y la investigación de operaciones. Naturaleza de los métodos cuantitativos. Orígenes de la investigación de operaciones. Análisis de decisiones. Criterios de decisión que usa probabilidades. Árboles de decisión. Riesgo y valor espera. Programación lineal. Construcción de modelos de programación lineal. Problemas de asignación de recursos. Problemas de transporte y asignación. Administración de proyectos con PERT/CPM. Gráficas de Gantt. Redes de proyectos. Método de la ruta crítica. Pronósticos. Métodos de serie de tiempo. Administración de Inventarios. Componentes de los costos de los modelos de inventarios. Modelo de Lote Económico. Modelo EOQ con faltantes planeados con descuentos por volumen y con reabastecimiento gradual. Modelos de líneas de espera.
SEMINARIO PARA LOS NEGOCIOS I	OBJETIVO: Analizar las tendencias en el mundo en lo referido a producción, consumo, comercio internacional y políticas agroalimentarias; construir escenarios del sistema global agroalimentario y establecer las bases para el diseño de estrategias.
	CONTENIDO: Agronegocios. Su importancia. Futuro. Tendencias mundiales. Agro empresario. Tendencias en Agronegocios: Competitividad, Calidad, E-Commerce; Orgánicos, Biotecnología, OGM, Transgénicos. Estrategias competitivas y de crecimiento, integraciones verticales y/o alianzas estratégicas.

SEGUNDO CICLO	
CURSOS	
DIRECCIÓN DE RECURSOS HUMANOS	OBJETIVO: Desarrollar habilidades gerenciales para lograr la motivación y la mayor productividad del recursos humano y para planificar, organizar, dirigir y controlar el área de recursos humanos de la organización.
	CONTENIDO: Definición y funciones de la Dirección de recursos Humanos. Planeamiento de los recursos humanos. Diseño de perfiles y puestos. Reclutamiento y selección. La motivación. El empowerment. El coaching. La inteligencia emocional.
GESTIÓN DE LA CALIDAD DE PRODUCTOS AGRARIOS	OBJETIVO: Brindar conocimientos sobre la logística de la fase de campo de los productos agrarios, aplicación de las Buenas Prácticas Agrícolas-BPA, medidas restrictivas de los distintos mercados con énfasis en los límites máximos de residuos aceptados.
	CONTENIDO: Efectos del entorno sobre la calidad de los productos agrarios en el Perú. Definiciones básicas. Aspectos que contemplan la FAO y la OMS respecto a los alimentos y la salud. Mercados: nacional e internacional, el mercado orgánico. Globalización: importancia e implicancias en la comercialización internacional. Origen de los productos agrarios. Calidad de los productos agrarios. Buenas prácticas agrícolas para la protección de los cultivos. Sistema HACCP. Certificaciones.
GESTIÓN FINANCIERA DE EMPRESAS AGRARIAS	OBJETIVO: Impartir conocimientos en el campo de las finanzas indispensables para su aplicación apropiada en la gestión de los negocios empresariales, contribuyendo al desarrollo de capacidades en el ámbito financiero, necesarias para evaluar decisiones de inversión, financiamiento o manejo de capital de la empresa.
	CONTENIDO: Las finanzas y el sistema financiero. El entorno operativo de la empresa. Estados financieros, depreciación y flujo de efectivo. Los flujos d efectivo de la empresa. Rendimiento y valuación. Riesgo y rendimiento. Costo de capital. Valuación y rendimiento de la empresa. Valor actual neto y presupuesto de capital. Estructura de capital. Teoremas de Modigliani- Miller. Arrendamiento o Leasing. Políticas de crédito en la empresa. El riesgo y la certidumbre en proyectos.

MARKETING EN AGRONEGOCIOS	OBJETIVO: Preparar a estudiantes para analizar empresas, consumidores y mercado competitivo, oportunidades y maneras creadoras de comercializar productos agropecuarios; evaluar críticamente las estrategias actuales de mercadeo.
	CONTENIDO: Definiciones: marketing. Interrelación gestión empresarial –marketing. El enfoque marketing. El marketing y el sector agroalimentario. Marketing y diferenciación de productos agroalimentarios. Estrategia: funciones fundamentales del plan estratégico. Medidas para ganar tamaño en la empresa agroalimentaria. Comportamiento del Consumidor. Segmentación del mercado. Posicionamiento, Estrategias de posicionamiento. Producto, el mix del producto y decisiones de producto. Estrategias de fijación de precios. Canales comerciales y mercados en distribución y consumo de los productos agroalimentarios. Estrategias sobre comunicación y promoción de ventas. El plan de marketing.
SEMINARIO DE AGRONEGOCIOS II	OBJETIVO: Adquirir conocimientos de metodología de la investigación y formulación de un plan de negocios para aplicarlos en la selección del tema de tesis y la elaboración del proyecto de tesis para la obtención del grado académico.
	CONTENIDO: La Investigación y la importancia de la revisión bibliográfica. Elección del tema. El Problema Científico. Tipos. Formulación del Problema Científico. Requisitos del Problema. Los Objetivos en la Investigación. Las Variables. Las Hipótesis de Investigación. Su importancia en la Ciencia. Estructura de la hipótesis. Los métodos científicos y empíricos del conocimiento. Lo racional y lo sensorial. Categorías de los Métodos. Los Modelos en la Investigación Científica. Investigaciones exploratorias, descriptivas y explicativas. Esquema del Proyecto de Investigación. El Plan de negocios: Resumen ejecutivo Descripción del negocio. Mercadeo. Dirección y organización de la empresa. Finanzas.
TERCER CICLO	
CURSOS	
HERRAMIENTAS DE COMERCIO EXTERIOR	OBJETIVO: Desarrollar capacidades para identificar y aplicar las diversas herramientas del comercio exterior desde la perspectiva de los agronegocios locales, bajo un enfoque integral en el intercambio de bienes y servicios con miras a conquistar los mercados externos.
	CONTENIDO: Conceptos básicos de comercio exterior peruano aplicado al agronegocio. Cláusulas de contrato de compra-venta de mercaderías y los términos comerciales internacionales. Formas de pago y crédito del comercio internacional. Términos de conciliación y arbitraje del comercio internacional de bienes y servicios aplicado al agronegocio. Aranceles y preferencias arancelarias de bienes y servicios. Herramientas de la competitividad. Procedimientos aduaneros del comercio exterior peruano.

<p style="text-align: center;">INVESTIGACIÓN EN AGRONEGOCIOS I</p>	<p>OBJETIVO: Brindar los principios, los métodos y el desarrollo más reciente en la gerencia de proyectos de investigación agropecuaria, en áreas de investigación social, tecnológica y económica dentro de la visión moderna de agricultura.</p>
	<p>CONTENIDO: El contexto político en la formulación de proyectos de investigación. Habilidades gerenciales para el personal, presentaciones visuales y orales. Gerenciamiento de reuniones. Evaluación organizacional de las estructuras. Aspectos Socioculturales en la gerencia de los proyectos de investigación. Estrategias de planeamiento. Formulación de la misión y de la visión institucional. Modo de ejecución de las organizaciones públicas. La mente del gerente. Readaptación de la transferencia tecnológica y de investigación. Planeamiento de proyectos. Priorización: Aproximaciones y metodologías. Formulación de propuestas de proyectos: Introducción al marco lógico. Análisis del árbol de problemas, causas/efectos. Ventajas y desventajas del marco lógico. Preparación estimada de costos. Monitoreo y Evaluación. Manejo del recurso humano.</p>
<p style="text-align: center;">MARKETING AVANZADO EN AGRONEGOCIOS</p>	<p>OBJETIVO: Brindar conocimientos para tomar decisiones del mercado, analizar empresas, consumidores y mercado competitivo, oportunidades y maneras creadoras de comercializar productos y servicios; evaluar críticamente las estrategias actuales de mercadeo y desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creador necesario para tener éxito en los agronegocios.</p>
	<p>CONTENIDO: Tendencias del mercadeo, el mercadeo actual. La Mercadotecnia y sus funciones. El mercadeo agrícola. Utilidades de los productos agrarios. Funciones del mercadeo agrícola. Segmentación de mercados, ventajas y desventajas. El mercado agroalimentario, características. Definición de un producto. Ciclo de vida de un producto. Desarrollo de un producto nuevo. Definición de precio. Objetivos de los precios. Políticas de precios. Costos, precios y márgenes. La mezcla de promoción. Elaboración de una mezcla de promoción óptima. Posicionamiento. Funciones de los canales de distribución. Elección del mejor canal de distribución. La distribución física. Definición e importancia del trabajo de ventas. Administración de ventas: Tamaño de la fuerza de ventas. Motivación. El proceso de ventas. El poder del marketing por Internet. Nuevas tendencias de: marca, precio, estrellas estratégicas, Internet, marketing con diseño experimental.</p>

FINANZAS DE EMPRESAS AVANZADA	OBJETIVO: Desarrollar capacidades de realización de análisis financiero, planificar inversiones y uso de fuentes de financiamiento de mediano y largo plazo, proyectar estados financieros, elaborar flujos de caja, valorizar empresas, determinar la estructura óptima de la empresa y estimar su costo de capital.
	CONTENIDO: Compensación y liquidación. El costo de capital. Financiamiento empresarial y las lecciones de eficiencia del mercado. Panorámica de la financiación empresarial. Emisión de títulos valores. Política de endeudamiento. Política de dividendos. Planificación financiera. Fusiones, adquisiciones y control empresarial. Gestión financiera internacional. Mercado de cobertura de riesgos.
INVESTIGACIÓN DE MERCADOS AGRARIOS	OBJETIVO: Analizar los fines, los principios, las técnicas y los procesos de la investigación de mercados, comprendiendo su uso y aplicación para la toma de decisiones en la ampliación de línea, lanzamiento de nuevos productos y en la creación o ampliación de nuevos negocios.
	CONTENIDO: Qué es Investigación de mercados. Razones para la investigación de mercados. El papel del sistema de información de marketing. Desarrollo de sistemas de información de marketing. Rangos y límites de la investigación de mercados. Planificación de la investigación de mercados: Identificación del problema. Fijación de los objetivos de la investigación. Preguntas e hipótesis en la investigación. Diseño de la metodología de la investigación. Elaboración de presupuestos y toma de decisiones. Seguimiento. Contratación de estudios de mercado. Fuentes de información: métodos alternativos, evaluación y criterios de elección: Encuestas. Observaciones. Experimentos. Información secundaria. Inteligencia electrónica: Internet. Análisis de la información. Informe de los resultados. Implementación de las recomendaciones de la investigación.
CUARTO CICLO	
CURSOS	
FORMULACIÓN, EVALUACIÓN Y GERENCIA DE PROYECTOS EN AGRONEGOCIOS	OBJETIVO: Formular, evaluar y gestionar proyectos de inversión desde el punto de vista privado y social, considerando los criterios de rentabilidad, eficiencia y eficacia de tal manera que se tome la mejor decisión y asignación de recursos.
	CONTENIDO: Estudio de mercado. Estudio de tamaño, localización, tecnología y costos. Estudio financiero y construcción de flujos. Evaluación del proyecto. Evaluación y análisis de sensibilidad de un proyecto. Herramientas para formular y gestionar proyectos y servicios públicos. Técnicas de gerencia y evaluación de proyectos de inversión con el marco lógico. Propuestas de reformas y metas en los procesos que influyen en los proyectos. Las 12 reglas de oro de la gestión de proyectos.

AGRONEGOCIOS INTERNACIONALES	OBJETIVO: Desarrollar competencias para analizar y aplicar el proceso de internacionalización del agronegocio bajo una cultura emprendedora, fomentando una visión global e integrada de los agronegocios internacionales, intercambiando bienes y servicios con los mercados externos a través del eficiente manejo de técnicas y estrategias de negociación para detectar oportunidades de agronegocios de acuerdo a los Tratados de Libre Comercio firmados por el Perú.
	CONTENIDO: Proceso de internacionalización del agronegocio. Conceptos, técnicas y estrategias de negociación comercial aplicada al agronegocio internacional. Los Tratados de Libre Comercio suscritos por el Perú desde la perspectiva del agronegocio internacional.
INVESTIGACIÓN EN AGRONEGOCIOS II	OBJETIVO: Desarrollar habilidades investigativas y de crítica científica, las capacidades de escritura científica y expresión oral para el desarrollo y sustentación de la tesis de grado.
	CONTENIDO: La investigación en agronegocios. El proyecto de tesis. La tesis. La idea de investigación y el planteamiento del problema. Objetivos de la investigación revisión de literatura: Antecedentes, marco teórico y Marco conceptual. Materiales y métodos. Tipo de investigación. Formulación de la hipótesis. Hipótesis general. Sub-hipótesis. Identificación de variables. Variables independientes. Variables dependientes. Definiciones operacionales. Diseño de la investigación. Población y muestra. Recolección y análisis de datos. Resultados y discusión. Conclusiones y recomendaciones. El informe de tesis.
PLANES DE NEGOCIOS AGRARIOS	OBJETIVO: Brindar los fundamentos teóricos y prácticos para la elaboración de un plan de negocios para identificar, describir y analizar oportunidades de negocio examinando la viabilidad técnica, económica y financiera; tanto para empresas nuevas como para aquellas ya establecidas.
	CONTENIDO: Planes de negocio. Ideas de negocio, emprendimiento y desarrollo de negocios. Inteligencia de mercados. Análisis e investigación de mercados. Gestión empresarial del negocio: Plan operativo, procesos, funciones; plan administrativo, estructura, organización, conducción y monitoreo del negocio. Marketing, estrategias del mix marketing, el plan de marketing. Análisis económico financiero.

POLÍTICA AGRARIA	OBJETIVO: Desarrollar capacidades para analizar las principales políticas relacionadas con el agro y formular planes y políticas de desarrollo sectorial.
	CONTENIDO: Globalización. Competitividad y el nuevo entorno internacional. Visión actual de la realidad agropecuaria. Identificación y caracterización de la economía campesina e industrial. Influencia de las políticas macroeconómicas y de los macro precios en el sector agrícola. Áreas prioritarias de la política agrícola. La política económica general como restricción para el desarrollo de la agricultura. El sector agropecuario y las políticas de desarrollo. Características principales de las políticas agrícolas de los países desarrollados y de los países en desarrollo. El significado de los precios agrícolas: objetivos y mecanismos de la política de precios agrícolas. La seguridad alimentaria. Formulación de la política agraria.

Fuente: Maestría en Agronegocios – UNALM. Elaboración propia.