



**UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA**

**FACULTAD DE POSTGRADO**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL**

Programa de Maestría en Educación. Percepción del egresado y graduado sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades, de gestión pública y de privada, año 2021.

**Autora: Myriam Segovia Martínez**

**TUTOR: Dr. Jorge Benítez**

**Asunción-Paraguay**

**AÑO: 2021**

**Myriam Segovia Martínez**

**Programa de Maestría en Educación. Percepción del egresado y graduado sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades, de gestión pública y de privada, año 2021.**

**Total de páginas: 112.**

Tesis para acceder al Título de Doctor en Educación

**HOJA DE CALIFICACION DE LOS EVALUADORES**

**Autor:** Myriam Segovia Martínez

TESIS PARA ACCEDER AL TÍTULO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

\_\_\_\_\_

Examinador 1

\_\_\_\_\_

Examinador 2

Fecha:.....

Calificación:.....

*Dedicatoria*

*A mi familia,*

*por el amor, la tolerancia y apoyo incondicional*

*para lograr cada meta profesional.*

## *Agradecimiento*

*A Dios y la Virgen por guiar mi vida y concederme la fuerza necesaria para culminar con éxito este desafío personal y profesional.*

*A todos quienes han colaborado en el desarrollo de la investigación.*

*A mi querida UNIBE, en la persona de sus autoridades, porque me ha brindado la oportunidad de formar parte del programa de Doctorado y el apoyo permanente para una exitosa culminación.*

# SUMARIO

<i>Dedicatoria</i> .....	ii
<i>Agradecimiento</i> .....	iii
Lista de tablas.....	vii
Lista de figuras .....	viii
Lista de gráficos.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract .....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: MARCO PROBLEMÁTICO.....	5
1. Planteamiento del problema .....	5
2. Pregunta central:.....	9
3. Objetivo general:.....	10
4. Justificación .....	11
5. Alcances y limitaciones de la investigación.....	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	14
2.1. Antecedentes .....	14
2.2. Marco conceptual .....	17
2.2.1. Naturaleza de la educación superior .....	17
2.2.2. Programas de posgrado.....	18
2.2.3. Situación de posgrados en América Latina.....	19
2.2.4. Aspectos problemáticos de la implementación de programas de posgrado .....	22
2.2.5. Gestión Directiva en la Educación Superior.....	24
2.2.6. Competencias profesionales del docente de la Educación Superior.....	28
2.2.7. Proyecto Académico .....	32

2.2.7.1. Plan de estudio.....	38
2.2.7.2. Características de la malla curricular y el plan de estudio del programa de la Maestría en Educación de la UNE.....	39
2.2.7.3. Características de la malla curricular y el plan de estudio del programa de Maestría en Educación de la UNIBE .....	40
2.2.8. Infraestructura y recursos para la educación superior.....	41
2.3. Percepción y satisfacción de egresados con respecto a la formación profesional.....	43
2.3.1. Perfil sociodemográfico .....	43
2.3.2. Percepción del egresado/graduado.....	44
2.3.3. Satisfacción. Generalidades .....	45
2.3.3.1. Satisfacción del estudiante universitario .....	47
2.3.3.2. Importancia del análisis de la satisfacción de estudiantes para las IES .....	48
2.3.3.3. Modelo explicativo de la satisfacción .....	50
2.4. Estudios de seguimiento a egresados .....	53
2.5. Medición del impacto en los egresados de los cursos de postgrados.....	55
2.5.1. Variables de impacto en egresados.....	56
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....	58
3.1. Enfoque y Paradigma de investigación .....	58
3.2. Diseño de investigación.....	59
3.3. Tipo de investigación.....	60
3.4. Técnicas de recolección de datos. Instrumentos .....	60
3.4.1. Validación de los instrumentos .....	61
3.4.2. Procedimiento de recolección de datos .....	62
3.4.3. Procedimiento de análisis de datos.....	63
3.5. Variables. Definición conceptual y operacional .....	64
3.6. Categorías y subcategorías.....	66

3.7. Ubicación geográfica y caracterización de las instituciones .....	67
3.8. Población y muestra.....	68
3.8.1. La población objeto de este estudio.....	68
3.8.2. Sistema de muestreo .....	69
3.9. Consideraciones éticas.....	69
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES .....	70
<i>Variable 1:</i> Perfil sociodemográfico y profesional de egresados y graduados de la maestría en educación .....	70
Categoría 1: Perfil sociodemográfico y profesional de egresados y graduados de la maestría en educación .....	76
<i>Variable 2:</i> Utilidad de los conocimientos adquiridos en la maestría en educación .....	82
Categoría 2: Utilidad de los conocimientos adquiridos en la maestría en educación .....	90
<i>Variable 3:</i> Impacto de las dimensiones del programa sobre el logro de aprendizajes .....	95
Categoría 3: Impacto de las dimensiones del programa sobre el logro de aprendizajes .....	100
<i>Variable 4:</i> Impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación.....	106
Categoría 4: Impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación .....	110
CONCLUSIONES .....	118
RECOMENDACIONES .....	121
REFERENCIAS.....	122
ANEXOS .....	132

## Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b> Niveles de Postgrados .....	33
<b>Tabla 2.</b> Aspectos de los programas de postgrado .....	33
<b>Tabla 3.</b> Coeficiente alfa de Cronbach .....	62
<b>Tabla 4.</b> Perfil sociodemográfico y profesional de egresados y graduados de la maestría en educación. n= 147 .....	72
<b>Tabla 5.</b> Características de la maestría en educación de los egresados y graduados. n= 147.....	74
<b>Tabla 6.</b> Percepción respecto a la utilidad de los conocimientos adquiridos en la maestría en educación. n= 147 .....	85
<b>Tabla 7.</b> Dimensiones que incidieron en el logro de tus aprendizajes.....	96
<b>Tabla 8.</b> Impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación.....	106
<b>Tabla 9.</b> Correlación entre los puntajes obtenidos en las tres secciones del cuestionario .....	114
<b>Tabla 10.</b> Asociación de la media global con las características demográficas y profesionales .....	115
<b>Tabla 11.</b> Frecuencia de valoración de los ítems de cada sección y en forma .....	117

## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> Gestión de la calidad educactiva.....	27
<b>Figura 2.</b> Modelo estructural .....	51

## Lista de gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Respuestas de los participantes a los ítems sobre utilidad de los conocimientos adquiridos en la maestría de educación.....	86
<b>Gráfico 2.</b> Dimensiones que incidieron en el logro de los aprendizajes.....	99
<b>Gráfico 3.</b> Impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación .....	109

## Resumen

Esta investigación trata sobre la percepción de egresados y graduados de la Maestría en Educación, cuyo objetivo general fue analizar la percepción del egresado y graduado del programa sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades, de gestión pública y privada, año 2021. El tipo de investigación es cuantitativa y cualitativa, de carácter descriptivo, no experimental, transeccional. La población de estudio estuvo conformada por egresados, graduados y responsables de la gestión académica de dos universidades, las técnicas aplicadas fueron la encuesta y focus groups. Los principales hallazgos fueron, sobre características sociodemográficas de la población hubo predominio del sexo femenino, edad entre 40 a 49 años, en mayor frecuencia con licenciatura en educación, en salud y abogados. Utilidad de los conocimientos para la función técnico-académica fue muy útil, en la universidad privada 62,5% y en la pública, 45,5%; diseñar proyectos educativos el 41,7% de la universidad privada encontró de mucha utilidad en comparación al 20,2% de la universidad pública; Medianamente útil en el 33,3% o poco útiles en el 29,3% fue gestionar instituciones de enseñanza superior. El 45.6% de mucha utilidad conocimientos para desarrollar la enseñanza en educación superior y participar en equipos de investigación la valoración fue medianamente útil y poco útil, 40, 4% y 39, 4 %. Impacto de las dimensiones del programa para el logro de aprendizajes, proyecto académico 55,8%, la gestión del docente en un 71,4%, la gestión del programa un 58,5%, infraestructura y recursos en un 58%. Impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster, el 87,1% eleva el prestigio profesional, el 61,2% acceso a docencia en educación superior, 42,9% desarrollo de investigaciones, 36,1% en tutoría de tesis 42,9%, acceso a cargo de gestión en la Educación Superior el 49% y participación en valuación de la calidad de la educación superior 43,5%.

**Palabras clave:** Percepción- Egresados y Graduados-Maestría en Educación

## Abstract

This research deals with the perception of graduates and graduates of the Master of Education, whose general objective was to analyze the perception of the graduate and graduate of the program about their professional training and job development in two universities, public and private management, year 2021. The type of research is quantitative and qualitative, descriptive, non-experimental, transectional. The study population was made up of graduates, graduates and those responsible for the academic management of two universities, the techniques applied were the survey and focus groups. The main findings were, on the sociodemographic characteristics of the population, there was a predominance of the female sex, age between 40 to 49 years, more frequently with a degree in education, health and lawyers. Usefulness of knowledge for the technical-academic function was very useful, in the private university 62.5% and in the public one, 45.5%; designing educational projects 41.7% of the private university found it very useful compared to 20.2% of the public university; Moderately useful in 33.3% or not very useful in 29.3% was managing higher education institutions. 45.6% of very useful knowledge to develop teaching in higher education and participate in research teams, the assessment was moderately useful and not very useful, 40.4% and 39.4%. Impact of the dimensions of the program for the achievement of learning, academic project 55.8%, teacher management 71.4%, program management 58.5%, infrastructure and resources 58%. Impact on the labor environment of the Master's degree, 87.1% raises professional prestige, 61.2% access to teaching in higher education, 42.9% development of research, 36.1% in thesis tutoring 42.9%, access to a management position in Higher Education 49% and participation in the evaluation of the quality of higher education 43.5%.

**Keywords:** Perception- Graduates and Graduates- Master of Education

## INTRODUCCIÓN

Caracterización y significado contemporáneo de la Educación Superior. El informe, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, plantea que la educación superior debe fortalecer la capacidad de análisis crítico y de visión prospectiva para superar las dificultades y carencias en la infraestructura, en la profesionalización docente, en la calidad de los estudiantes, así como en la definición de objetivos y programas educativos (UNESCO,1998). En el mismo documento se señala que, la educación superior enfrenta desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los programas, entre otros. Asimismo, proclama en su art. 1 que la educación superior tiene la misión de educar, formar y realizar investigaciones. En ese sentido debe contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, formando diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación, contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática, entre otros. En el art. 2 habla sobre la función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva de la educación superior.

Así, en publicaciones relacionadas a investigaciones sobre Educación Superior se menciona que, si bien hay un conjunto de cambios que atraviesa la educación superior en general, las transformaciones más importantes ocurren más intensamente a nivel del posgrado. (Revista Núcleo de Estudios e Investigaciones, 2012). Este nivel educativo tiene reglas de oferta, demanda, competencias, estudiantes, docentes, investigación diferenciadas del grado. Además, el postgrado es una estructura educativa más global que nacional dadas las formas mundiales de producción de saberes, por eso es el espacio de conformación de la educación transnacional (Rama, 2008).

Por otro lado, la segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, pues el número de

estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones) (UNESCO, 1998). Respecto a expansión de la educación superior, Mollis (2010) menciona que en América Latina en el nivel de postgrados la fuerte expansión se da desde los años noventa y se produjo fundamentalmente en el ciclo de las especializaciones. En Argentina, la oferta de los programas de especialización pasó del 38% en 1994 al 45,5% en 2002, en cambio la oferta de doctorado en el mismo periodo pasó de 31 % al 16,3%. La expansión estudiantil muestra una tendencia diferente. Por ejemplo, en Venezuela, los estudiantes crecieron 29 veces entre 1973 y 2003, en tanto que el número de cursos de posgrados ha crecido sólo 11 veces. Según Rama, esta tendencia parece mostrar el inicio de una saturación de la oferta de posgrados en algunos campos disciplinarios asociado a la mercantilización de los posgrados públicos y privados (Gentili, 2001; Mollis, 2003), los cuales se están desarrollando a partir de una visible clientela. Dicha expansión, para los países de América Latina, implicó enfrentar los desafíos y dificultades mencionados en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. En el caso de Paraguay, Robledo (2016), señala que existe una evolución anual de la matrícula de posgrado desde el año 2009 en adelante. Según datos obtenidos en los años 2011 y 2012, se puede observar un incremento de matriculados en las tres categorías de estudio, (maestría, doctorado y otros), 1% en las maestrías, 29% en doctorados y 15% en otros.

En las últimas décadas, la Educación Superior ha exigido cambios y redefiniciones en todos los países de América Latina. En ese sentido y a partir de LA nueva visión sobre la educación superior caracterizada más arriba, en Paraguay se ha promulgado la Ley 4995 de Educación Superior sancionada en el año 2013 con el objeto de regular la educación superior como parte del sistema educativo nacional, definir los tipos de instituciones que lo integran, establecer sus normativas y los mecanismos que aseguren la calidad y la pertinencia de los servicios que prestan las instituciones que lo conforman, incluyendo la investigación (Art. 1). Dicha ley establece la creación de una institución encargada del nivel de la educación superior mediante la constitución de un Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) como órgano responsable de proponer y coordinar las políticas y programas para la educación superior (Art.7). Asimismo, declara que la educación superior desarrollará cursos de pregrado, carreras de grado y programas de postgrado (Art. 61).

Así, considerando los desafíos, decisiones y cambios que en los últimos tiempos se ha dado en el nivel de la educación superior, es importante hacer un seguimiento a los egresados y graduados del posgrado en razón que constituye un ciclo de estudios avanzado (Res.700, CONES) y conforme a sus objetivos pueden ser maestrías orientadas al desarrollo de la formación académica y/o profesional de los graduados, principalmente a través de la investigación y la producción de conocimiento, pudiendo ser con orientación a la investigación o profesional (CONES, 2016).

De esta forma, los programas de maestría están dirigidos a garantizar la preparación de los graduados universitarios para complementar, actualizar y profundizar los conocimientos y habilidades que poseen, vinculados directamente al ejercicio profesional, los avances científicos-técnicos y las necesidades de las entidades en las que laboran (Manzo, Rivera y Rodríguez, 2006 citado en Hernández y Tavera y Jiménez, 2012). Al respecto, se espera que el egresado de un programa de posgrado demuestre un importante desarrollo profesional a partir de los conocimientos y habilidades que poseen, así como la habilidad de aplicación práctica de los conocimientos y un desarrollo favorable en el campo laboral. Atendiendo esta expectativa, Hernández, Tavera y Jiménez, (2012), señalan que el camino que deciden tomar los egresados, su crecimiento y desempeño profesional son factores que deben de ser estudiados, para reflexionar sobre los resultados obtenidos por la educación alcanzada. Los estudios de egresados coadyuvan a la construcción de un diagnóstico que sirve para estudiar las tendencias de ocupación, sueldo, tiempo que tardan en colocarse en el mercado laboral, la satisfacción con la formación recibida y la aplicación de los conocimientos adquiridos en su actual empleo.

Actualmente, innovar y gestionar políticas públicas en educación superior requiere la búsqueda de respuestas adecuadas mediante resultados de investigaciones que permitan análisis críticos que posibiliten establecer estrategias de mejoramiento de la calidad de la formación de los egresados y graduados de los postgrados. En ese quehacer cobra una relevancia especial atender a la percepción de los beneficiarios de la ejecución de los programas de formación, como los de maestría en educación, considerando que los retos para la educación superior son cada vez más desafiantes. Y que los mismos debieran ser componentes claves de transformación permanente de la educación superior mediante una sólida formación y amplio conocimiento sobre las políticas educativas y los factores que inciden en este nivel. Por ello, se considera importante una investigación que permita analizar el perfil sociodemográfico, profesional y

laboral de los mismos. El estudio tiene el propósito principal de proporcionar un cuerpo de conocimientos que posibilite la mejora continua de los programas de maestría en educación, implementados en una institución de educación superior de gestión privada de la ciudad de Asunción y de una de las unidades académicas de una universidad de gestión pública Alto Paraná, Paraguay, en el año 2021.

El presente informe de investigación consta de cinco partes principales que se describen brevemente a continuación:

El Capítulo I, presenta el problema de la investigación, las preguntas de la investigación, los antecedentes de la investigación y también los objetivos generales y específicos, así como los alcances y limitaciones de este trabajo de investigación.

El Capítulo II, expone el marco conceptual, marco referencial y los antecedentes de la investigación.

El Capítulo III, presenta el marco metodológico que abarca el tipo de estudio, la población y muestra de la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el cuadro de operacionalización de las variables.

En el Capítulo IV, se desarrolla el análisis e interpretación de los resultados, los aportes relevantes que nacen en esta investigación y la discusión con los resultados.

Y, por último, se presentan las conclusiones, junto con las recomendaciones finales.

## CAPÍTULO I: MARCO PROBLEMÁTICO

### 1. Planteamiento del problema

Existe un conjunto de tensiones que recorren la educación superior de la región como consecuencia de la explosión de la demanda por la educación superior y la respuesta diferenciada a la misma. Se diversificó la oferta institucional, se crearon nuevas instituciones terciarias no universitarias privadas, y se expandieron nuevos ciclos de posgrado – fundamentalmente especializaciones– pagos o arancelados en las universidades públicas de la región. Como resultado de estas nuevas respuestas institucionales se pueden reconocer las siguientes tensiones: postgrados selectivos –elitistas– versus postgrados no selectivos orientados al cliente; postgrados académicos versus postgrados profesionalizantes, postgrados articulados con trayectos formativos comunes versus ciclos desintegrados (actualización, especialidades y maestrías) con superposición de ofertas y desaprovechamiento de recursos (Mollis, 2010). Así también, existe posgrados profesionales de dudosa calidad académica, con pocas opciones de carreras y programas y casi nulo desarrollo de la investigación. Esta descripción es aplicable a la Argentina, Paraguay y Uruguay (en menor número de casos) y se la puede considerar como una tendencia preocupante de la región y probablemente del mundo (Mollis, 2010).

Las tensiones o preocupaciones respecto a los postgrados han motivado la realización de varias investigaciones, de modo a entender las distintas problemáticas y tomar las decisiones para la mejora de la oferta académica en este nivel educativo. Así, en el ámbito latinoamericano se ha realizado un estudio en el nivel de postgrados, como los de Mazo, Rivera y Rodríguez (2006), quienes han publicado el resultado de una investigación sobre *La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano*, cuyo objetivo esencial fue valorar la importancia de este nivel de enseñanza como requerimiento fundamental para el fortalecimiento y mantenimiento de las competencias profesionales y en última instancia para elevar la calidad de la actividad laboral. Según los autores, la superación profesional y la formación académica, son dimensiones importantes en la educación de posgrado, que caracterizan dos direcciones diferentes pero complementarias, de modo que consideran a la

educación de posgrado como un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a garantizar la preparación de los graduados universitarios para complementar, actualizar y profundizar en los conocimientos y habilidades que poseen, vinculados directamente al ejercicio profesional, los avances científico-técnicos y las necesidades de las entidades en que laboran. Los resultados de investigaciones sustentan la importancia de estos estudios avanzados y apuntan a la necesidad de profundizar en el análisis sobre los postgrados.

Así, otro estudio lo realiza la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (2014), *Encuesta de satisfacción de estudiantes de programas académicos de posgrado – Pontificia Universidad Javeriana* con el objetivo de conocer a estos estudiantes en cuanto a sus características socioeconómicas, su participación en el mercado laboral y su satisfacción en relación con los factores contemplados en los lineamientos de acreditación institucional, de tal manera que se pueda hacer seguimiento al grado de satisfacción de los estudiantes y posteriores egresados de posgrado, a lo largo de la vigencia de la acreditación institucional. Se espera además que esta encuesta sea un insumo para la gestión y el mejoramiento continuo de los correspondientes programas académicos. Entre los resultados sobre las características sociodemográficas de la población resultó que los estudiantes de posgrado es un 55% mujeres y un 45% de hombres. La presencia relativa de mujeres es mayor, sobre todo en los programas de especialización y en los de maestría, mientras que en el caso de los programas de doctorado hay una mayor proporción masculina. Para los tres niveles de formación, las razones de escogencia del programa de posgrado son, especialmente: incrementar la oportunidad de ascensos o de incrementos salariales (85,3%) y obtener conocimientos y habilidades en su área de conocimiento u ocupación (82,3%). La preparación que representa el posgrado para cursar estudios posteriores (79,2%), así como cambiar de ocupación o cambiar su perfil profesional (73,4%). En cuanto a ingresos esperados, los estudiantes de programas de especialización y de maestría tienen un comportamiento similar en cuanto a su expectativa de ingreso después de la titulación. También se destaca que los estudiantes con expectativas más altas de ingreso (los clasificados en el percentil 95) son los estudiantes de maestría. En relación a su actividad laboral, por nivel de formación, es posible evidenciar que un mayor porcentaje de los estudiantes de programas de especialización se encuentran trabajando (81%), en comparación con los estudiantes de programas de maestría (68%) y de programas de doctorado (33%). La mayor proporción de asalariados se presenta entre los estudiantes de especialización (88,7%),

en su mayoría vinculados a empresas privadas (66,0%). También sobresale que, en términos relativos, la mayor proporción de estudiantes que son empleados de empresas públicas se encuentra en los programas de maestría (29,1%). Entre los estudiantes de maestría y de doctorado la mayor proporción es la de aquellos que ocupan cargos relacionados con la enseñanza, con el 33,7% y el 67,2%, respectivamente. En cuanto al currículo y el plan de estudios, los estudiantes de posgrado manifiestan estar altamente satisfechos con aspectos tales como el perfil de egreso de su respectivo programa (94,2%). Los estudiantes de programas de doctorado están altamente satisfechos con la promoción de la investigación entre los estudiantes (81%) y los temas de investigación (93,6%), mientras que los estudiantes de maestría tienen una satisfacción moderada en relación con esos aspectos, con un indicador de satisfacción de 72,7 y 74,5%, respectivamente. Los estudiantes de posgrado tienen una satisfacción alta con los profesores y los aspectos relacionados con la docencia. En relación a recursos, Los siguientes recursos muestran un alto grado de satisfacción: Biblioteca (98,4%), auditorios (95,2%), espacios virtuales como la página web y el correo electrónico (92,4%) y laboratorios y talleres (90%). Otros recursos destacados son las salas de cómputo (87,7%), los salones de clase y los equipos audiovisuales (88%), las cafeterías (85,3%) y el acceso a la red inalámbrica (80,5%).

En el ámbito nacional, encontramos el aporte es de Soto, Samudio y Velázquez (2014), quienes han realizado un estudio sobre la *Percepción del impacto de los cursos de doctorados y maestrías en el desarrollo profesional de los graduados de la Universidad Nacional de Asunción. Estudio Piloto*, con el objetivo de analizar la percepción de los graduados, respecto a la utilidad de los cursos de maestrías y doctorados. El estudio fue descriptivo con componente analítico, retrospectivo, transversal y ha utilizado como estrategia el “pensamiento reflexivo”. Se seleccionaron a los graduados de los cursos de doctorados y maestrías ofrecidos por el Rectorado y Facultades de la Universidad Nacional de Asunción del periodo 2000-2009. El muestreo fue de tipo censal. Los hallazgos revelan que un 65,4% tuvo promoción o ascenso de cargo después del curso de postgrado y de éstos el 58,8% se desempeña exclusivamente como docente. Las variables cualitativas que tuvieron la mayor percepción positiva fueron: capacidad para realizar proyectos de investigación y capacidad para comunicar temas científicos (un 84,6% manifestó que mejoró mucho), la menor percepción positiva se encuentra en el prestigio

profesional que otorgan los cursos de maestrías y doctorados (un 57,8% manifestó que mejoró mucho). Se presentó correlación positiva ( $r=0,7$ ) entre las variables influencia técnica en la esfera laboral y prestigio profesional y entre capacidad para solucionar problemas organizativos en el trabajo y utilidad de los conocimientos en sus funciones ( $r=0,5$ ). En la comparación de medias antes y después de los cursos de postgrados, las variables más significativas fueron Proyectos de investigación y Tutorías en tanto que las variables, cantidad de publicaciones indexadas y Editoriales, prólogos y columnas no resultaron significativas. La percepción de un impacto positivo de los cursos de postgrado es predominante y existe la posibilidad de que los mismos generen conocimientos válidos y confiables que contribuyan a la mejora constante de los objetivos en este nivel de formación.

Igualmente, otras investigaciones realizadas sobre los posgrados como; *Estudio de Seguimiento a Egresados de la Maestría en Educación. Una propuesta para la Excelencia Académica* (Nieto Ramírez, 2015), *Docencia Universitaria: Formación y Aprendizaje en el posgrado en Educación* (Atrib Zanchet y Portella Ghiggi, 2009), *Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior* (Aldana de Becerra et al., s.f), *Estudio de seguimiento a personas graduadas de postgrados de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas (FCSH) de la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL)* (Rodríguez y Valenzuela, 2017), revelan el creciente interés por el nivel de formación de posgrado.

Los estudios citados nos muestran la necesidad de generar informaciones sobre los resultados de la formación en el nivel de posgrado. Atendiendo a la finalidad de los programas de maestría que es; ampliar los conocimientos, y sus fundamentos tienen a la investigación y a la producción del conocimiento como componente fundamental del desarrollo de sus actividades, es importante un debate en el interior de la universidad sobre la formación recibida y el desarrollo laboral desde la perspectiva de los graduados y egresados de la maestría en educación. Para muchos investigadores, los estudios de egresados constituyen una herramienta básica para la mejora y actualización permanente de los planes y programas de estudio, y para la definición de políticas de desarrollo institucional ante las nuevas necesidades sociales, lo cual permite reconocer y asumir las nuevas formas de práctica profesional que se requieren (Valenti,

1998; Castillo, 1998; Alvarado, 1998; Didou, 1992 citado en Martínez González, Bernal Moreno, Hernández Cruz, Gil y Martínez Franco, 2005). Según otros autores, son también mecanismos poderosos de diagnóstico que permiten a las instituciones reflexionar a fondo sobre sus fines y sus valores y, con base en ellos, tomar decisiones fundamentadas de mejora continua (Muñoz, 1993; Valenti, 1992; Secretaría General, 1993; Fresán, 1998 citado en Martínez González, Bernal Moreno, Hernández Cruz, Gil y Martínez Franco, 2005).

Considerando los objetivos de los programas de Maestría en Educación como; la formación de profesionales con conocimientos, habilidades y actitudes en gestión educativa capaces de proyectar y desarrollar investigaciones científicas en el área de la educación; impulsar procesos de cambio tanto en unidades educativas como en el sistema o parte del sistema educativo así como; adquirir y crear nuevos conocimientos que fomenten la generación de políticas y prácticas educativas innovadoras, proactivas y socialmente responsables, surge la necesidad de caracterizar a los egresados y graduados de la maestría en educación, profundizar en el conocimiento de la formación que reciben y la repercusión de la obtención del grado académico en el ámbito laboral. Los egresados y graduados de la maestría en educación debieran constituirse en una masa crítica, reflexiva y de gran incidencia en la definición de políticas educativas del país contribuyendo a generar cambios significativos en todos los niveles educativos, en especial en la educación superior.

Por lo expuesto, esta investigación pretende dar respuestas a las siguientes interrogantes;

## **2. Pregunta central:**

¿Cuál es la percepción del egresado y graduado del Programa de Maestría en Educación sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades, de gestión pública y privada, año 2021?

### **2.1. Preguntas secundarias:**

1. ¿Cuáles son las características sociodemográficas y perfil profesional de los estudiantes de la Maestría en Educación?
2. ¿Cuál es la utilidad de los conocimientos adquiridos según la percepción de los egresados y graduados de la maestría en educación?
3. ¿Cuál es el impacto de las dimensiones del programa sobre el logro de aprendizajes en la ME?
4. ¿Cuál es el impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación?

### **3. Objetivo general:**

Analizar la percepción del egresado y graduado del Programa de Maestría en Educación sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades, de gestión pública y privada, año 2021.

#### **3.1. Objetivos específicos:**

1. Describir las características sociodemográficas y perfil profesional de los estudiantes de la Maestría en Educación.
2. Identificar la utilidad de los conocimientos adquiridos según la percepción de los egresados y graduados de la maestría en educación.
3. Determinar el impacto de las dimensiones del programa sobre el logro de aprendizajes en la ME.
4. Describir el impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación.

#### **4. Justificación**

La universidad como institución educativa superior tiene el compromiso y la responsabilidad de brindar educación continua que permita a sus egresados adquirir nuevos conocimientos o profundizar los adquiridos en los cursos de grado con el fin de mantenerlos actualizados en el campo de su profesión y en las áreas laborales donde se desempeñan.

La educación de postgrado es parte de la educación superior y la encargada de “dirigir y controlar los procesos de formación en el campo de las especialidades, las maestrías y los doctorados” (Díaz Rojas, Leyva Sánchez, Radamés Borroto, Vicedo Tomey, 2017, p. 532).

Las maestrías forman parte del proceso de formación postgradual, centran sus objetivos en proporcionar a los estudiantes una formación amplia, especializada y sólida en un área de conocimiento, con la finalidad de iniciarlos en el ámbito de la investigación, para el ejercicio de la docencia y la especialización en el campo profesional (Sánchez y Arredondo, 2001 citado en Contreras y Urrutia, 2017), además de fortalecer el vínculo de los egresados de manera directa al desarrollo social y económico de una comunidad (Brand-Monsalve y Castañeda-Pareja, 2020).

Además de proporcionar formación académica especializada, los cursos de postgrados –como las maestrías– deben contar con un modelo de seguimiento de educación superior que se encargue de la evaluación y verificación de cómo han influido en los postgraduados. El seguimiento es una tarea que las universidades deben implementar.

La importancia de un estudio de seguimiento reside en que aportará información relevante y una retroalimentación para la pertinencia curricular, sus posibles adecuaciones y una mejora continua de acuerdo a las necesidades políticas, económicas y culturales (Aldana de Becerra et al., 2008). Para los futuros estudiantes proporcionará conocimientos sobre la demanda, ubicación laboral y expectativas del mercado sobre la carrera que han elegido (Perales Mejía, 2020).

Rubalcaba (2009) indica que los estudios deben describir desde la validez del conocimiento adquirido, la preparación para la docencia e investigación hasta las características de inserción, desempeño laboral, ascenso, desarrollo profesional y logros salariales, competencias adquiridas y satisfacción de sus expectativas.

Respecto a estudios de seguimiento a egresados de postgrados, ésta es un área poco explorada aún en el Paraguay. Hay una falta de información adecuada y sistematizada de la satisfacción de los estudiantes con respecto a su carrera y a su institución (Oviedo, Rodríguez, Zaracho, Cáceres y Díaz, 2019).

Abordar el tema de formación profesional y desarrollo laboral de los egresados de la Maestría en Educación resulta relevante ya que los mismos deben ser considerados una masa crítica con capacidad de gestionar políticas educativas a la luz de conocimientos y la aplicación de métodos científicos en relación a la educación, en especial de la educación superior.

En ese sentido, el aporte teórico de esta investigación consiste en conocimientos relacionados a las características, el perfil profesional y desarrollo laboral de los egresados del programa de Maestría en Educación. Este aporte será de mucha utilidad para visibilizar y reconocer a los profesionales con formación específica en educación como potenciales gestores y colaboradores en los procesos de fortalecimiento y cambios en las políticas educativas a nivel institucional, regional e incluso nacional.

## **5. Alcances y limitaciones de la investigación**

El alcance del estudio está determinado por su objetivo general, cual es analizar la percepción del egresado y graduado del Programa de Maestría en Educación sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades, de gestión pública y privada, año 2021.

La investigación permitió establecer de una manera cualitativa y cuantitativa el perfil sociodemográfico y la percepción de graduados y egresados sobre factores relacionados a

conocimientos adquiridos, impacto de las dimensiones del programa en los aprendizajes y el impacto de la formación en magíster en educación en el ámbito laboral.

Como limitaciones se menciona la dificultad de encuentros con la población de estudio, obligados por distanciamiento social establecido como medida sanitaria, por tanto, las técnicas de recogida de datos fueron aplicadas de manera online.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1. Antecedentes

Investigadores e intuiciones académicas estudiaron los programas de postgrados en diferentes contextos.

Un estudio realizado en México a 294 egresados de la Maestría en Educación de una universidad y cuyo tercer objetivo fue medir la trayectoria y ubicación laboral de los egresados concluyó en este punto que el 98% de los egresados se trabajaban el campo educativo en alguno de los diferentes niveles. El 86% de los mismos en el sector público; este dato indica el impacto social de la preparación de los egresados en la educación pública del país. La actividad predominante es la docencia y formar parte de la directiva de instituciones educativas (Rubalcaba, 2009).

Hortale, Leal, Moreira y Cavalcanti de Aguiar. (2010) en un estudio realizado en Brasil, revelaron que más del 60% de los egresados encuestados de las Maestrías profesionalizantes manifestó que el curso produjo modificaciones sustanciales en su proceso de trabajo y más del 64% manifestó que el curso amplió las fuentes de información sobre sus áreas de actuación. Sin embargo, 47,2% manifestó que el curso no ha cambiado su rol como servidor.

Couturejuzón González, Rubén Quesada y González García (2005) mencionan, entre otros hallazgos de un estudio realizado en Cuba, un aumento en cuanto al promedio anual de proyectos de investigación elaborados antes y después del postgrado, así como el aumento de publicaciones científicas, también menciona que un 60,5% manifestó haber sido promovido en el cargo.

Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga y Erazo-Caicedo (2016) analizaron el impacto laboral que tuvo en los egresados la maestría en educación de la Universidad de Tolima, Colombia; la tendencia encontrada muestra que, en la mayoría de los casos, el porcentaje de las mujeres tituladas de los programas de Maestría en Educación supera al de los hombres en 15%,

aproximadamente. Así, para el año 2013 el acumulado de graduados de la Universidad Javeriana correspondió a 63.8% mujeres y 36.2% hombres, en la Universidad Pedagógica Nacional el comportamiento fue de 55.9% mujeres y 44.1% hombres, en la Universidad Externado de Colombia el 69.3% lo ocuparon mujeres mientras que el 30.7% hombres. La Universidad del Tolima, a su vez, reportó el 59.0% de mujeres graduadas frente al 41.0% de hombres. En este estudio concluyeron que 96% de los encuestados se vincularon a empleos formales y carrera labora en ascenso, mientras que un importante número de egresados ingresan a posgrados en otras áreas del conocimiento lo hacen por necesidades relacionadas con la cualificación para continuar con el crecimiento profesional.

García Ancira, Treviño Cubero y Banda Muñoz (2019) en un estudio sobre el proceso de seguimiento de egresados muestran resultados como; sobre las habilidades para el desarrollo profesional del egresado el 52% de los empleadores opinan estar completamente de acuerdo con las habilidades desarrolladas en los egresados, seguido de un 40% que están de acuerdo. El 60% de los egresados consideran estar de acuerdo con las habilidades desarrolladas durante su estancia en la facultad y sólo el 20% estuvo completamente de acuerdo. Con respecto a la inserción laboral, se obtuvo información de los egresados y aparece un porcentaje de desempleo del 34% y un 66% de egresados con empleo relacionado a su programa educativo.

En Paraguay, los trabajos que incorporan la variable cursos de postgrado son incipientes. Cristaldo de Benítez en su trabajo denominado “El Egreso y el Trabajo de los Egresados”, calculó la Tasa Interna de Retorno de la educación a través de un modelo de regresión múltiple, resultando la variable “Estudio de postgrado en el nivel de Doctorado” como una de las variables significativas sobre el salario, junto con los años en el mercado laboral y el área de las ciencias del egresado (Soto, Samudio y Velázquez, 2014).

El estudio realizado por el Rectorado de la Universidad Nacional de Asunción en 2018, abordó diferentes aspectos arrojando el siguiente resultado (UNA, 2018, p. 16):

### *Aspectos académicos*

El 70,4% de los encuestados señaló que el perfil de la carrera se adecua totalmente a las necesidades del medio.

El 69,1% calificó de Muy Bueno a la Formación teórica seguido por la Formación de profesores con el 63,1%.

El 50,7% están satisfechos con la formación recibida y el 39,5% muy satisfechos.

### *Aspectos referentes a la formación continua*

El 39,5% de los encuestados tiene otros estudios de postgrado o postítulo principalmente en el área de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho principalmente en el nivel de Capacitación.

El 97,3% manifestó que las enseñanzas recibidas en los cursos, fueron de utilidad para mejorar el desempeño profesional.

El 82,8% desea realizar otro curso de postgrado en el nivel de Maestría, en la modalidad presencial y principalmente en el área de conocimiento de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho.

### *Aspectos socioeconómicos y de la actividad laboral*

El 46,4% de los encuestados tardaron de uno a seis meses en conseguir el primer trabajo en el área de su profesión, a través de diversos mecanismos de búsqueda, iniciativa propia y recomendación (amigo, familia, compañero). De los mismos el 62,3% no tuvo dificultad para iniciarse en el trabajo.

Con relación a la experiencia en el primer trabajo después de egresar de la carrera los resultados indican: que la mayoría se inició en el sector público, en el área de Servicios y se desempeñaba principalmente, como Técnico o encargado de área. Percibiendo un

ingreso de entre más de uno y hasta dos salarios mínimos, generalmente con dedicación a tiempo completo.

Al momento de la encuesta: el 89,4% de los encuestados contaba con actividad laboral, de los cuales el 60,3% contaba con trabajo en actividades totalmente relacionadas a la carrera.

El 94,8% manifestó que los conocimientos adquiridos durante la carrera, fueron suficiente y mucho para el desempeño profesional.

El 50,5% de los encuestados manifestó ejercer la docencia. De este porcentaje el 32,1% lo ejerce en la UNA.

### *Análisis de las competencias desarrolladas durante la carrera y las aplicadas en el trabajo*

Las competencias que coinciden entre las desarrolladas durante la carrera y aplicadas en el trabajo, son capaces para demostrar conocimiento y comprensión de los hechos, principios, conceptos y teorías de la profesión (Instrumentales), Adaptación a nuevas situaciones (Sistémicas) y Relacionamiento interpersonal (Interpersonales).

## **2.2. Marco conceptual**

### *2.2.1. Naturaleza de la educación superior*

La educación superior es tanto un bien público como un imperativo estratégico para todos los niveles educativos y base de la investigación, la innovación y la creatividad debe ser asumida con responsabilidad (UNESCO, 2009). Según la perspectiva de la sociedad del conocimiento, la fuente principal de la ventaja competitiva de los países, las organizaciones y las personas está en el conocimiento; el que se genera a partir de los impactos que permean desde la educación superior hacia la sociedad en su conjunto (Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2014).

En este contexto, en el documento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior se ha reconocido que los desafíos y roles esenciales e inherentes a la educación superior en la sociedad del conocimiento son la responsabilidad social, el acceso, la equidad y calidad, la internacionalización, regionalización y mundialización, además de la formación, la investigación y la innovación (UNESCO, 2009). Igualmente, se establece que el progreso del conocimiento mediante la investigación es una función esencial de todos los sistemas de educación superior que tienen el deber de promover los estudios de postgrado.

En nuestro país, consta en la Ley N° 4995/2013 de Educación Superior, en el artículo 4, que “la educación superior es un bien público y responsabilidad del Estado”. Además, representa un derecho humano fundamental para todos aquellos que tengan condiciones legales y académicas para cursarlo. En la misma ley, se indica que son objetivos de la educación superior formar profesionales y líderes competentes con pensamiento creativo y crítico, con ética y conciencia social. Ofrecer una formación científica, humanística y tecnológica del más alto nivel académico. Investigar y capacitar para la investigación y el pensamiento teórico a los estudiantes, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la sociedad (Art. 6).

### ***2.2.2. Programas de posgrado***

En las sociedades modernas, las funciones de la educación de posgrado se orientan al perfeccionamiento de egresados universitarios en dos grandes vertientes: la especialización profesional y la formación de investigadores y docentes universitarios (Dávila, 2012).

Sánchez Maríñez (2008) menciona que los programas de maestría de orientación académica tienen como propósito la profundización de conocimientos y competencias en un área o disciplina del saber, pudiendo resultar en determinados niveles de especialización en dichas áreas o disciplinas, o en un campo inter - o trans-disciplinar y resultando en la preparación académica de personal investigador y/o de docentes de nivel superior en las mismas. Estos programas requieren de una iniciación en las metodologías y tradiciones de investigación o en los modelos y técnicas de las artes de la creación vigentes en las disciplinas o áreas respectivas, demostrándose el desarrollo de estas capacidades principalmente a través

de la realización, por los participantes en las mismas, de un trabajo final en la forma de tesis de investigación o creación original.

Los programas de maestría de orientación profesionalizante, por su parte, tienen como propósito la profundización de conocimientos y competencias en un área o campo profesional, generalmente en términos de especialización en un dominio o conjunto de dominios dentro de dicha área o disciplina. El desarrollo y profundización en los conocimientos y competencias en el área o campo profesional por medio de estos programas deberían manifestarse principalmente por medio de la realización por los participantes en dichas maestrías de un trabajo final original de carácter profesional, con arreglo a distintas modalidades (Sánchez Maríñez, 2008).

En el contexto nacional, la Ley N° 4995/2013, de Educación Superior, en el artículo 61 establece que la educación superior desarrollará cursos de pregrado, carreras de grado y programas de postgrado. Los programas de postgrado son las capacitaciones, especializaciones, maestrías y doctorados. Los programas de maestría amplían los conocimientos, y sus fundamentos tienden a la investigación y a la producción del conocimiento como componentes fundamentales del desarrollo de sus actividades.

Según el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) en su Resolución N° 700/2016 los programas de maestría pueden orientarse al desarrollo de la investigación o profesional. Es decir, los objetivos de las Maestrías son ampliar los conocimientos fundamentados en la investigación y la producción de conocimientos, o profundizar las competencias teórico prácticas de la profesión (Consejo Nacional de Educación Superior, 2016).

### ***2.2.3. Situación de posgrados en América Latina***

Los posgrados en América Latina no son un fenómeno reciente, pero en las últimas décadas del siglo pasado se incrementa notoriamente la oferta de carreras en este nivel, desde la década de los ochenta, y sobre todo en los noventa, en sintonía con las transformaciones que ocurren a nivel mundial en la educación superior; la explosión del conocimiento en cantidad y calidad, producto del desarrollo científico y tecnológico, ha venido implicando una transformación de la función educativa de las universidades, así como también cambios en la

enseñanza y la investigación, entre los cuales cabe contextualizar el crecimiento de la oferta de posgrados (Dávila, 2012).

El boom de los posgrados de la década de los noventa trajo aparejado la necesidad de evaluación y acreditación (Ginés Mora y Fernández Lamarra, 2005), al mismo tiempo, la voluntad gubernamental para crear organismos acreditadores se había instalado en la región como consecuencia de las políticas promovidas por las agencias internacionales (Mollis, 2010 Días, 2008). Con esa finalidad se estructuraron órganos de evaluación y acreditación locales con funciones organizacionales parecidas, tal como lo evidencian los documentos de los investigadores que asistieron al Taller Internacional Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Mollis, 2010).

La fuerte expansión de los posgrados se produjo fundamentalmente en el ciclo de las especializaciones. En Argentina, la oferta de los programas de especialización pasó del 38% en 1994 al 45,5% en 2002, en cambio la oferta de doctorado en el mismo periodo pasó de 31 % al 16,3%. La expansión estudiantil muestra una tendencia diferente. Por ejemplo, en Venezuela, los estudiantes crecieron 29 veces entre 1973 y 2003, en tanto que el número de cursos de posgrados ha crecido sólo 11 veces (Di Marco, García, Zelaya, 2017).

En un estudio realizado en 2000 por el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) se identificaron en la región 1.64.527 estudiantes universitarios en programas virtuales, de los cuales el 36% cursaba estudios de postgrado en contraste con el 13% de estudiantes de pregrado. Seguramente la situación actual, a veinte años de distancia del estudio, dará cuenta de magnitudes muy superiores (ANEAES, 2020).

Respecto a las características propias de la oferta de posgrado, se sintetizan algunos de sus principales rasgos (Di Marco, García, Zelaya, 2017):

Los estudiantes de postgrado en la Argentina, al año 2013, en todas las áreas del conocimiento mayoritariamente pertenecen al sector estatal, con la siguiente distribución: 43% son de Ciencias Sociales, de los cuales 47% son de Maestría, 40% de Especialización y 13% de Doctorado; 22% de Ciencias Humanas, con 50% en Especialización, 33% en Maestría y 17%

en Doctorado; 17% están en Ciencias de la Salud, 74% son de Especialización, 18% de Maestría y 8% de Doctorado; 13% son de Ciencias Aplicadas, con 47.5% en Especializaciones, 31.5% en Maestrías y 21% en Doctorados; finalmente Ciencias Básicas representa sólo 5% de alumnos de posgrado, distribuidos entre Doctorado (67%), Maestría (24.5%) y Especializaciones (8.5%). En relación a los graduados de posgrado en 2013, 64% fueron de Especialización, 21% de Maestrías y 15% de Doctorados. Un 87% de doctores se graduaron en sistema estatal y 13% en privado; en Maestrías, 51 % en privado y 47% en estatal; en Especializaciones, 63% en estatal, 18.5% en internacional y 18.5% en privado.

En el Brasil, los estudiantes (año 2013) se distribuyen de la siguiente manera: 43% en Ciencias Sociales, Maestría (47%), Especialización (40%), Doctorados (13%); 22% en Ciencias Humanas, Especialización (50%), Maestría (33%), Doctorado (17%); 17% en Ciencias de la Salud, Especializaciones (74%), Maestrías (18%), Doctorados (8%); 13% en Ciencias Aplicadas, Especializaciones (47,5%), Maestrías (31.5%), 21% (Doctorados); 5% en Ciencias Básicas, Doctorado (67%), Maestrías (24.5%), Especializaciones (8.5%). En todas las áreas son mayoría los estudiantes del sector estatal (83%), concentrados en maestrías (66.5%), 25% en doctorados y 8,5% en maestría profesional.

En Chile, entre 2005 y 2006 hubo un aumento del 10% en la cantidad de programas de posgrado ofertados en el mercado a nivel nacional. En orden decreciente, las áreas del conocimiento que registran una mayor cantidad de programas de posgrado son Salud, Ciencias y Educación. Tanto en el caso de Salud como de Educación se da un crecimiento mayor en el número de programas en términos relativos en comparación con las restantes áreas del conocimiento. Cabe destacar que la oferta de posgrado para 2006 estaba dada por 136 programas de doctorado y 630 maestrías, que se distribuían por área del conocimiento, como se indica en el cuadro 3. En los programas de magíster la mayor concentración se daba en el área de Administración y Comercio, seguida por Educación, mientras que, a nivel de doctorado, los programas se concentraban, fundamentalmente, en Ciencias Básicas y Tecnología. Ello se podría explicar por el incremento de los denominados magísteres aplicados, que tienen incidencia laboral inmediata. En cambio, en los doctorados se mantenía la tendencia a una formación más académica, orientada a la preparación de científicos (Espinoza y González, 2009).

Al año 2015 se relevaron 818 carreras de posgrado, 49% eran de Especialización, 40% Maestrías y 11% Doctorados, concentrando el sector privado la mayor oferta de carreras (76%). En Especializaciones, el sector privado reúne 73% de la oferta y 27% el público. En Maestrías: 76% pertenece al sector privado y 24% al público. En Doctorados: 94% en sector privado, 6 % en público.

En Paraguay, En el marco del Proceso de Transición a la Democracia (1989-2008) se crean los primeros estudios de Maestrías en Paraguay a partir de la creación de la Escuela de Postgraduación Académica del Rectorado de la Universidad Nacional de Asunción en 1990, (Caballero Campos, 1994), período en el que se produjo también un proceso de “diversificación e interiorización” de la educación superior en el Paraguay, lo que implicó la apertura de sedes universitarias en el interior del país (García & Di Marco, 2015).

Esta tendencia parece mostrar el inicio de una saturación de la oferta de posgrados en algunos campos disciplinarios asociado a la mercantilización de los posgrados públicos y privados (Gentili, 2001; Mollis, 2003), los cuales se están desarrollando a partir de una visible clientela. En algunos países, como por ejemplo Ecuador, Bolivia, Guatemala, Honduras y Panamá los posgrados públicos deben autofinanciarse y generar fondos.

#### ***2.2.4. Aspectos problemáticos de la implementación de programas de posgrado***

Algunos problemas de los postgrados en la región son la baja cobertura, la carencia de procesos de integración entre los postgrados al interior de los países, la escasa o nula inserción con la investigación, la reducida cantidad de opciones disciplinarias y los bajos niveles de acreditación y evaluación. Por otra parte, se ha estructurado una lógica mercantil en los postgrados, en toda la educación, tanto pública como privada. Las universidades siguen la lógica de la rentabilidad, restringiendo la diversidad de la oferta y elitizando la demanda. Y esto ocurre en el sector privado y también en el estatal, sector en el cual los postgrados son los mecanismos a través de los cuales las universidades incrementan sus presupuestos (Dávila, 2012).

Si se comparan los dos estudios sobre postgrados en América Latina de Carmen García Guadilla de 1996 y de Claudio Rama publicado en el 2007, puede reconocerse el fenómeno de

la masificación. Según la investigadora, en la región había más de 8 mil programas de postgrado que contaban con una matrícula total de más de 180 mil estudiantes. En ese momento las maestrías representaban el 51% de los programas de postgrado, y la mayor parte de los estudiantes, un 75% del total pertenecía al sector público. De acuerdo con Rama (tiene en cuenta datos que van desde el año 2000 hasta el 2004 por países), la matrícula de postgrado para América Latina y el Caribe alcanza a 475.629 estudiantes, por lo tanto, el número de estudiantes de posgrado prácticamente se triplicó en los ocho años que separan ambos estudios. El desarrollo de los postgrados presentaba grandes disparidades entre los distintos países de la región. Si bien Brasil y México concentraban la mayor parte de la matrícula, le seguía un grupo de países con un rango intermedio y el resto de los países de la región y centroamericanos no representaban un porcentaje significativo de la matrícula de posgrado (Mollis, 2010).

Estas problemáticas deben resolverse en un marco que garantice niveles satisfactorios de calidad, a fin de alcanzar en forma eficaz los impactos que la sociedad exige a las instituciones de educación superior. Por consiguiente, la calidad debe evaluarse, y es menester probar ante terceros que lo que se hace es lo correcto, es lo adecuado, o al menos es lo suficiente. Así, no basta, desde luego, el sentir interno, sino que es esencial añadir la mirada externa y el juicio crítico de los pares, de los estudiantes, de los empleadores, de la sociedad en general (Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2014).

A la hora de los balances sobre evaluación y acreditación, es indispensable tenerla en cuenta para analizar la relación entre la expansión de la oferta –o la cobertura– de los postgrados y la calidad o excelencia de los mismos. Ante la explosión de la demanda por la educación pos terciaria (universitaria y no universitaria) se configuraron respuestas en la dirección de “satisfacción al cliente” más que hacia la construcción de una oferta académica planificada, relevante para el desarrollo social, cultural, tecnológico y científico de la región (Mollis, 2010).

La educación superior y el postgrado como parte sustancial de la misma han debido enfrentar importantes desafíos durante los últimos años del pasado y presente siglo, como su expansión cuantitativa sin pertinencia social, al menos en lo referido a las oportunidades de acceso para todos los sectores sociales; las restricciones financieras, especialmente de las instituciones de educación superior públicas; y, la diversidad de estructuras institucionales,

programas, planes y formas de estudio, en ocasiones, más allá de las necesidades locales/nacionales y en detrimento de lo universal/global de la formación (Benedico, Mercado, & Delgado, 2004).

### ***2.2.5. Gestión Directiva en la Educación Superior***

En los albores del presente siglo son muchos los desafíos por los que atraviesan las organizaciones en general para asegurar un lugar pertinente en la desafiante sociedad globalizada. De estas exigencias no se escapan las organizaciones educativas, las cuales, debido a su responsabilidad social en el proceso formativo del ser humano, deben enfrentarse a importantes y complejas disyuntivas con respecto a su actuar y sus procesos de organización con miras a un permanente desarrollo, que les permita ofrecer procesos educativos de alto nivel (Hernandez, Gamboa, & Ayala, 2014).

La dinámica de la actual sociedad ha dejado atrás paradigmas organizacionales tradicionales para dar lugar a nuevas concepciones organizacionales sustentadas en el desarrollo con un enfoque de organizaciones inteligentes. Organizaciones que están en constante aprendizaje consigo mismas y con su entorno, donde los ambientes de aprendizaje están en constante construcción desde una visión sistémica e innovadora, que además de transformarlas las desarrolle en forma acertada, según las demandas y exigencias del entorno social (Hernandez, Gamboa, & Ayala, 2014).

La sociedad del siglo XXI conocida como la Sociedad de la Información o del Conocimiento manifiesta claras diferencias debido a que anteriormente en relación al perfil académico para asegurar el éxito, la estabilidad laboral y el estatus profesional y social sólo era necesario contar con la formación recibida durante el ciclo básico de escolaridad y el pregrado. Sin embargo, hoy en día este panorama ha cambiado radicalmente debido a que el mundo laboral requiere que los perfiles profesionales estén en constante formación, resultando cada vez más imprescindible especializar el conocimiento y fomentar la educación continua, enmarcada dentro de una época y un saber que se enfoca hacia la plataforma digital que define nuevas redes y patrones de transmisión y generación de conocimiento, condicionando simultáneamente la validez y certeza de ciertos saberes, disciplinas y metodologías que en el

siglo anterior se consideraban como permanentes y duraderas (Hernandez, Gamboa, & Ayala, 2014).

En la actualidad, las instituciones de educación superior (IES) se enfrentan a un contexto internacional condicionado por el desarrollo de la globalización en todas las esferas de la sociedad humana; a una economía de incertidumbres y, a la vez, de oportunidades, dado el desarrollo científico-técnico alcanzado, el cual tiene hoy un dinamismo sin precedentes y demanda formas más eficientes de gestión institucional. Ese reto que tienen las IES se refleja en los procesos sustantivos de la universidad, es decir, en la docencia, la investigación y la extensión; por lo que se demanda una mayor pertinencia reflejada en su calidad y eficiencia, una mayor vinculación y respuesta a los problemas de la sociedad, así como el reconocimiento de las demandas del mercado laboral. Todo ello implica el necesario perfeccionamiento de la gestión institucional universitaria y los procesos de apoyo (Dominguez Menéndez, 2017).

Las organizaciones requieren de una conducción, una administración. Para iniciar el desarrollo organizacional, además de ubicar las características ambientales, es pertinente conocer el capital humano con que cuenta, sus talentos en función de los aportes que se esperan de cada una de las partes. Las características personales de cada individuo tales como sus competencias, formación académica, historia, actitudes, valores, personalidad, percepción, entre otras. Desde el momento que las personas ingresan a una organización tienen un grado de influencia según estas características propias y, a su vez, la organización también influye sobre ellas. Es transcendental un conocimiento acertado sobre los potenciales de cada individuo y sus comportamientos ante la organización, de manera que la organización sepa conducir a sus integrantes con solidez y pertinencia, para así ofrecer respuestas organizacionales competentes, según el escenario social al cual se debe la organización (Garbanzo-Vargas, 2016).

La identificación de los recursos permite cumplir una etapa del proceso para la ejecución, gestión y evaluación de los programas de postgrado. Estos recursos necesitan de "algo" que los haga funcionar ya que por sí solos no lo harían. Es por ello que entran en acción aquellos actores que tienen bajo su responsabilidad la ejecución, gestión y evaluación, cuya tarea es la de combinar óptimamente esos recursos para que el programa se ejecute o funcione.

En el ejercicio de responder a la inquietud por mejorar el rendimiento y la adquisición de habilidades cognitivas de los estudiantes, así como de diseñar mejores prácticas docentes, la comprensión de conceptos como calidad, excelencia y competencia juega un papel central. Este entendimiento conecta con la comprensión de la figura del docente, uno de los tres protagonistas del triángulo de la didáctica (Experimentales, Doctoral y Alberto, 2015).

Existen varios autores que tratan el tema de la gestión de la calidad educativa; sin embargo, uno de los más resaltantes es Fabela (2014) quien desarrolla y propone un sistema de gestión de calidad bien estructurado que permite el análisis de los temas existentes y que sirve de base para indagar si hay temas nuevos o emergentes. Propone que por medio de este sistema los profesionales de la educación ayuden a sus alumnos a potenciar las habilidades que necesitarán para competir en una economía ya globalizada.

Citado en Fabela-Cárdenas y García-Treviño (2014), Arcaro recoge ciertos principios que tienen aplicación en instituciones educativas:

- a) La directiva y la Administración de las instituciones educativas deben aceptar la meta de calidad como un objetivo educativo.
- b) El énfasis debe estar más en la prevención, que en la detección de los fracasos educativos de los estudiantes.
- c) El uso de métodos de control estadístico debe implementarse para ayudar a la gestión administrativa de la institución, así como para mejorar el desempeño de los estudiantes (Fabela-Cárdenas y García-Treviño, 2014)

El modelo de gestión de calidad educativa se compone de cinco pilares básicos:

- a) Orientación al cliente;
- b) Involucramiento total de toda la institución;
- c) Establecimiento de medidas de desempeño;

d) Compromiso de la Administración, y

e) Implementación del programa de mejora continua en todos los indicadores señalados como prioritarios.

Arcaro, citado en Fabela-Cárdenas y García-Treviño (2014) describe su propio modelo de gestión de la calidad educativa de ocho puntos. Utiliza un círculo concéntrico de elementos con los que intenta representar la continuidad del proceso de gestión como estos recomiendan. El círculo (Figura 2) se compone de ocho pasos, con un inicio y un final, pero se reinicia periódica e interminablemente.

**Figura 1.** Gestión de la calidad educativa.



Fuente: Arcaro (1995) citado en Fabela-Cárdenas y García-Treviño (2014).

En este se parte de un proceso profundo de: (1) Planificación estratégica, apoyada en un sólido esfuerzo de (2) comunicación dentro de todos los departamentos de la organización, así como del personal y establecer, con trabajo en equipo, las diferentes (3) medidas de desempeño que se pretenden alcanzar, negociadas y aceptadas por toda la organización para

evitar (4) conflictos interdepartamentales, con el fin de que el equipo de docentes y Administración seleccionen el (5) programa educativo que los llevará a la consecución de las metas establecidas y que les permita definir las estrategias necesarias para la (6) implementación del mismo, apoyado por toda la organización y la instauración paralela de las medidas de evaluación periódica de su desempeño, para obtener una clara (7) validación del programa educativo, hacer las correcciones y los ajustes necesarios y fijar los nuevos estándares de desempeño que señalará la institución educativa (Fabela-Cárdenas y García-Treviño, 2014).

### ***2.2.6. Competencias profesionales del docente de la Educación Superior***

El profesor Miguel Ángel Zabalza (2009), más centrado en el profesorado universitario –aunque totalmente extrapolable a todos los niveles educativos–, enuncia una serie de competencias docentes para el desarrollo de la calidad profesional. Entre estas competencias destacan:

- 1) Capacidad para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptado a los estudiantes y variado en cuanto a técnicas e instrumentos metodológicos: En las propias palabras de Zabalza, el asunto es que el docente tenga que pensar y repensar su materia poniéndose en la silla del alumno, pensándola desde el alumno y entonces va a tratar de ver cómo organizar el curso, reconstruyéndolo desde la perspectiva del alumno, sino que la pregunta es, cómo organizar la clase de manera tal que resulte efectiva para los alumnos (Zabalza Beraza, 2006).
- 2) Capacidad para seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, que sean apropiados, valiosos, actualizados y útiles: Esta segunda gran competencia implica que el docente haga una buena selección, proporcionada además con el tipo de materia, con los créditos, secuenciarlos bien, ordenarlos dentro de los contenidos y darles una cierta coherencia interna, para intentar aquello que el docente pretende lograr en su materia (Zabalza Beraza, 2006).
- 3) Capacidad para ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, es decir, poseer habilidades comunicativas: Siempre ha sido una competencia fundamental para los profesores saber cómo comunicar y cómo transmitir las cuestiones importantes a los estudiantes. El problema está en que nosotros hacemos un proceso de comunicación y, a través de ese proceso,

intentamos transmitir las informaciones que deseamos que nuestros alumnos reciban; si yo lo hago de una manera muy plana siempre corro el riesgo, y habrán estudiantes que pierden, que sea sobre cuestiones fundamentales, por tanto, la competencia comunicativa nos lleva a dominar las estrategias que yo pueda utilizar para que efectivamente los elementos sustantivos de mi mensaje no se pierdan, que de perderse alguno se pierden los elementos accesorios del mensaje (Zabalza Beraza, 2006).

- 4) Capacidad para manejar las nuevas tecnologías;
- 5) Capacidad para diseñar la metodología y organizar las actividades: esta es una de las competencias más importantes y respecto a las metodologías tiene mucho que ver con el repertorio de recursos y de metodologías con los que cuenta el docente y así, si lo único que sé es dar una clase magistral, me dará lo mismo tener ciento cincuenta alumnos que tener cinco, al final les daré una clase magistral porque es lo único que sé hacer. En otras palabras, si el docente no sabe trabajar por problemas, estudio de casos, por proyectos o por otras vías, no lo va a hacer porque no lo sabe manejar, es por ello que contar con un repertorio de metodologías es muy importante para poder manejarse de distintas maneras (Zabalza Beraza, 2006).
- 6) Capacidad para comunicarse-relacionarse con los alumnos, cuidando el clima del aula y potenciando una pedagogía del encuentro: La relación con los alumnos forma parte de lo que es la dinámica de la enseñanza en general; cualquier tipo de profesión que requiera el contacto con el cliente tiene características particulares y los profesionales que ejercen ese tipo de profesiones deben tener una preparación particular, al menos en ese sentido para los profesores, además, esto se da en un clima cerrado, es una relación forzada y, por lo tanto, tiene características más importantes en lo que esto supone (Zabalza Beraza, 2006).
- 7) Capacidad para tutorizar, evaluar e identificarse con la institución y trabajar en equipo. (Sanz, González Bertolín y López Lujan, 2017). Esto es ahora muy importante y hay que hacerlo de buena manera, con qué tipo de estrategias, qué tipo de modelos de tutorías existen, qué instrumentos tengo para facilitar mejor la tutoría, la evaluación. Este es un proceso que va desde cómo diseñar pruebas y saber buscar sistemas distintos de evaluación (Zabalza Beraza, 2006).

Además, en la actualidad es absolutamente importante incluirse en equipos de trabajo, sintiendo que uno forma parte del equipo, jugando como miembro, participando de la definición de la misión institucional, de los objetivos que se proponen, del plan formativo de la facultad, pues por otro lado, termina uno jugándose su carrera, haciendo la guerra por su cuenta, enseñando como se le ocurre, a su manera (Zabalza Beraza, 2006).

Zabalza exponía que la tradición pedagógica ha establecido siempre que los profesores disponen de tres ámbitos a destacar: el disciplinar, relacionado con la materia a impartir; la formación pedagógica y ciertas cualidades personales que determinan el ejercicio docente (Universitaria, 2012).

Las cinco cualidades del buen docente descritas por Novoa (2011) se relacionan con el Compromiso del profesor con cinco ámbitos de actuación pedagógica. El buen docente debe poseer un amplio Conocimiento de la materia impartida, de pedagogía y didáctica y nociones de psicología evolutiva. Esta cualidad se une al compromiso con el Saber; la segunda cualidad es la Cultura profesional. Los docentes deben poseer una clara identidad profesional, por lo que esta cualidad se relaciona con el Compromiso con la profesión; el Tacto pedagógico es la tercera cualidad del buen profesor. La sensibilidad hacia la diversidad de ritmos, de estilos, de capacidades, de los estudiantes, supone un Compromiso hacia los alumnos y su desarrollo; la cuarta cualidad es el Trabajo en equipo. El buen docente, como hemos ido repitiendo, no trabaja aislado, encerrado entre las cuatro paredes de su aula, sino que coopera y aprende con y de sus colegas, por lo que se Compromete con sus compañeros; la última cualidad descrita por Novoa es el Compromiso social. Los buenos docentes deben prestar un servicio a la sociedad, formando buenas personas y buenos ciudadanos, capaces de desarrollar una vida personal y profesional plena y digna (Sanz, González Bertolín y López Luján, 2017).

Por otra parte, el pedagogo brasileño Paolo Freire (2012), en unas Cartas dirigidas a aquellos que pretenden dedicarse al arte de la enseñanza, remarca la necesidad de compromiso de los docentes con la tarea educativa, con los alumnos y con los procesos en ella implicados. Placer y exigencia deben reunirse en la tarea docente, amor y excelencia deben aunarse en el propósito de forjar las personalidades de los educandos (Sanz, González Bertolín y López Luján, 2017).

A fines del siglo XX, el educador y filósofo de la educación estadounidense Gary Fenstermacher estableció un postulado sobre la enseñanza que logró diferenciarla claramente de su pariente el aprendizaje. A lo largo de las décadas anteriores, enseñanza y aprendizaje se entendieron en la teoría didáctica como un proceso único, articulado por relaciones de causalidad. La analogía elaborada por el autor ha resultado claramente ilustrativa para varias generaciones de educadores: enseñar y aprender están relacionados del mismo modo que correr una carrera y ganarla. Enseñamos para que otro aprenda, como corremos una carrera para ganarla. No existiría la idea de la enseñanza si no hubiera otro que aprendiera, como no existiría la idea de la carrera sino pudiéramos ganarla. Pero, dice el autor, podría ser que corriéramos y no ganáramos, del mismo modo que podemos enseñar y el otro no aprender. Por este motivo, afirma, la relación entre un término y otro no es de causalidad, sino de dependencia ontológica. La existencia del segundo depende del primero, no deviene de éste como causa (Necuzzi, 2018).

En esta concepción, las tareas del docente guardan semejanza con la noción de andamiaje que Jerome Bruner construye a partir del concepto de zona de desarrollo próximo de Lev Vigotsky. En sus investigaciones, el psicólogo norteamericano observa cómo, frente a la ejecución de una tarea que un niño no puede realizar solo, la instructora hace lo que el niño no puede hacer, presentando la tarea de manera tal que el chico puede hacer con ella lo que no podía hacer solo. A medida que avanza el proceso de instrucción, el niño asume partes de la tarea, tomando progresivamente el control completo (Necuzzi, 2018).

Según otro estudio de Garcallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010), las cualidades que más se valoran por parte del alumnado son una actitud de respeto, abierta y con capacidad de escucha, la competencia y la buena comunicación y la preparación de las clases. Anterior a estos estudios se sitúa el estudio realizado por Cataldi y Lage (2004) que elaboraron el perfil del docente a raíz de encuestar a aproximadamente 200 alumnos. A partir de los resultados hallados, elaboraron el perfil del docente que los encuestados pensaban como ideal y que reunía las siguientes características: ser justo, paciente, claro, 'con buena onda' y con interés por los alumnos. Retomando a Zabalza (2006), éste expone una serie de competencias del docente que bajo su juicio son necesarias para el buen desarrollo de su actividad. Estas competencias son: capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje; seleccionar y presentar los contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; la alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC; gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje;

relacionarse constructivamente con los alumnos; acompañamiento a los estudiantes; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; implicarse institucionalmente (Benedico, Mercado y Delgado, 2004; Universitaria, 2012).

### ***2.2.7. Proyecto Académico***

Desde las funciones que les son propias, por disposición de la Ley N°4995/2013, De Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), órgano rector de la Educación Superior en el Paraguay, desde su creación ha venido emitiendo resoluciones que orientan la elaboración y desarrollo de proyectos académicos de pre grado, grado y programas de postgrado (CONES, 2013). En el Proyecto académico se especifica información de naturaleza pedagógica que constituye el plan académico que da forma al currículo previsto para el programa de postgrado propuesto. Es un documento que define y concretiza los objetivos académicos mediante un currículo (CONES, 2020).

Como señala Romero (2004), definir un proyecto es preocuparse y pensar en el futuro, con la idea de concretar, anticipar, prever, preparar, proyectar lo que cada uno desea para sí mismo. Una proyección activa en la que intervienen diferentes componentes personales y ambientales, que se sintetizan en torno al logro de unas metas y que toma forma a partir de la definición de un plan de acción fundamentado en diversos conocimientos, habilidades y competencias.

Encontramos que, en general, los programas de postgrado en sus distintos niveles tienen dos orientaciones: la primera de ellas fundamentalmente académica, la segunda, fundamentalmente profesionalizante. Estas orientaciones establecen, de hecho, dos tipos de programas de postgrado. Los dos niveles fundamentales de la educación de postgrado en sus formatos orientados principalmente a la investigación/creación o a al desarrollo de competencias profesionales quedan resumidos en el siguiente cuadro:

**Tabla 1.** Niveles de Postgrados

	Investigación/Creación	Competencias Profesionales
Maestría	Maestrías en Artes (M. A.); Maestrías en Ciencias (M. C.)	Maestría profesionales (Ej. M. en Negocios; M. en Educación; M. en Ingeniería; M. en Salud Pública)
Doctorado	Ph.D. o Doctorado en Ciencias	Doctorado Doctorados Profesionales

Fuente: Sánchez Maríñez (2008).

En la Tabla 2, debajo, se presenta esquemáticamente y de manera contrapuesta las opciones que en cada una de esas facetas o aspectos tendrían los programas de postgrado de uno y otro tipo.

**Tabla 2.** Aspectos de los programas de postgrado

Tipo de programa	Académico	Profesional
Propósito del programa	Desarrollo de capacidades de investigación o creación intelectual o artística	Desarrollo de conocimientos/competencias de profesionales
Perfil del egresado privilegiado	Investigador o docente	Profesionista o docente

Fuente: Adaptado de Sánchez Maríñez (2008).

Al sostener que debemos adecuarnos a la legitimidad de estos dos tipos de programas de programas de postgrado y asumir con procura de congruencia las implicaciones que de tal diferenciación se derivan. Para ambos tipos de programas aplicaría la preocupación respecto de su diferenciación con los estudios de grado pues, como ha expresado Núñez Jover: “Si se revisan los programas de postgrado que se imparten en América Latina, se verá que muchos de ellos se parecen bastante a la enseñanza de pregrado por su excesiva escolaridad y poca importancia asignada al trabajo de producción intelectual” (Sánchez Maríñez, 2008).

La Conferencia Mundial de Educación Superior en el año 2009 declara que:

la educación superior en tanto bien público e imperativo estratégico para todos los niveles educativos y base de la investigación, la innovación y la creatividad debe ser asumida con responsabilidad”. “ésta constituye una base fundamental para la construcción de una sociedad del conocimiento. (p. 119)

En América Latina, el tema de la pertinencia forma parte de los desafíos que los diferentes autores especializados (Tünnerman Bernheim, 2006; Brunner, 1998; López, 2008; Tedesco, 2002) analizan desde la relación existente entre la generación, difusión y uso del conocimiento y su vinculación estrecha con el sector productivo. Así como, la articulación entre el desarrollo profesional, la innovación y el desarrollo social.

La búsqueda de la pertinencia en la Educación Superior, cobra fuerza con la tendencia renovadora planteada en la conferencia sobre la Educación Superior realizada en París en 1998. Posterior a la declaración de la mencionada conferencia se plantea como un reto a las instituciones universitarias y en especial a las ofertas de formación de grado y postgrado el dar respuesta desde el diseño curricular, así como desde el desarrollo de la formación en las carreras.

Todo esto apunta a fortalecer la convicción que las instituciones de educación superior tienen una ineludible responsabilidad social y no solo académica y profesional. Y, lo más importante, es que dicha responsabilidad social, en última instancia, es la que realmente determina su pertinencia y calidad (Tünnerman Bernheim, 2006).

Así, es importante mencionar los programas implementados en dos universidades, una de gestión pública y en otra de gestión privada, Maestría en Educación con énfasis Gestión de la Educación Superior y la Maestría en Educación con énfasis de la Gestión, los cuales se analizan en esta investigación.

En el marco de lo expuesto, se menciona que, en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Este desarrolla la Maestría en Educación con énfasis Gestión de la Educación Superior. El objetivo general de dicho programa descrito en el Proyecto Académico

es; “proyectar y desarrollar investigaciones científicas en el área de la educación, impulsar procesos de cambio tanto en unidades educativas como en el sistema o parte del sistema educativo en cualquiera de los niveles, así como adquirir y crear nuevos conocimientos que fomenten la generación de políticas y prácticas educativas innovadoras, proactivas y socialmente responsables, que contribuyan sustancialmente al desarrollo nacional y regional con respeto a la diversidad, la inclusión social y el medio ambiente” (UNE, 2011). En tal sentido, propone como perfil de egreso;

- Conoce y relaciona las Teorías Educativas Contemporáneas a la práctica docente universitaria, así como a la dirección de instituciones educativas.
- Produce conocimientos nuevos y realiza aportes significativos en el ámbito científico.
- Diseña y gestiona Proyectos de Investigación relevantes para la mejora de la educación, tanto desde el punto de vista teórico como práctico.
- Genera e implementa proyectos de investigación, innovación y de desarrollo desde el ámbito de la educación para la mejora del país y la región.
- Conoce y aplica los fundamentos filosóficos de la Educación en el quehacer diario tanto en el área de la práctica docente como en la gestión directiva.
- Asume un liderazgo positivo y motivador entre sus pares sea cual fuere el cargo en el que se desempeñe.
- Diseña, implementa y evalúa proyectos educativos acordes a nuestro tiempo propendiendo a la formación de ciudadanos del futuro.
- Utiliza herramientas adecuadas y pertinentes en lo referente a la Gestión Organizacional de Instituciones Educativas.
- Aplica los conceptos de Calidad en la Educación, y los modelos de aseguramiento de la misma vigentes en el país, la región y el mundo.

- Valora y aplica las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Valora la importancia de un liderazgo basado en principios éticos, orientado al desarrollo de una educación enfocada a la tolerancia y el respeto a la diversidad
- Valora y promueve una cultura de la paz y el respeto por el medio ambiente
- Contribuye significativamente con la educación del país y la región a través del liderazgo educativo, ya sea como docente, investigador o directivo de la educación en los diferentes niveles del sistema educativo.

Así mismo, en la Universidad Iberoamericana, la Facultad de Postgrado, desarrolla el Programa de Maestría en Educación con énfasis de la Gestión Educativa de Calidad. Dicha maestría, según el Proyecto Académico, tiene como objetivo general; “formar profesionales con conocimientos, habilidades y actitudes en gestión educativa que les permitan administrar efectivamente los recursos de las instituciones con el fin de elevar la calidad en sus procesos y optimizar los recursos humanos, materiales, económicos y de infraestructura de sus instituciones, hacia un eficiente y eficaz servicio educativo, con énfasis en el saber humanista, pedagógico, curricular, administrativo, investigativo, ético y de proyección social” (UNIBE, 2014).

En cuanto al perfil de egreso en el proyecto académico se declara que el egresado será capaz de:

- Diagnosticar el estado de desarrollo y resultados de una institución educativa real, a través de un análisis de contexto y la realización de una auto-evaluación que incluye, satisfacción de usuarios y sistematización de evidencias.
- Aplicar principios de planeación que permitan definir el horizonte institucional de las Instituciones de Educación, así como las estrategias para alcanzarlo.
- Conocer y ensayar prácticas de liderazgo para instalar procesos de cambio, propiciando y formalizando acuerdos (negociación) y visiones comunes, con propósitos de mejora.

- Identificar problemática y formular proyectos educativos para la adquisición de recursos en pro de la eficiencia de las instituciones de educación.
- Formular proyectos de investigación relacionados con las áreas fundamentales del Sistema Educativo, en mejoramiento de los indicadores de cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia.
- Evaluar integralmente las instituciones de educación como medio para las mejoras de los procesos de toma de decisiones, gestión y calidad educativa.
- Diseñar y monitorear un plan de mejora escolar (objetivos, indicadores y metas) a dos años. El plan abordará en lo fundamental; (i) relaciones con la comunidad y convivencia, (ii) procesos de enseñanza y evaluación de aprendizajes, (iii) desarrollo de capacidades y apoyo a docentes.
- Optimizar la articulación de procesos, en base a un correcto y oportuno uso de la información, con foco en las relaciones con la comunidad, realización de clases, evaluación de aprendizajes, desarrollo docente y de uso de recursos.
- Implementar mejoras a los procesos organizacionales y servicios educativos bajo los principios de los sistemas de calidad, considerando la innovación como factor competitivo y elemento diferenciador. De igual forma mediante el uso óptimo de los recursos materiales, humanos y financieros.
- Conocer buenas prácticas para gestión de personas (RRHH) y ejercitar aspectos claves del liderazgo que permiten acompañar, desarrollar competencias e influir en la mejora de las prácticas en los docentes.
- Liderar procesos académicos – curriculares orientados a la calidad de educación, de forma conjunta con los actores sociales para la atención de las necesidades detectadas dentro de un contexto social determinado.
- Proponer estrategias viables y sostenibles para la solución de problemas bajo una visión ética y profesional dirigidas al desarrollo humano de los actores sociales de la institución.

- Organizar planes estratégicos a corto, mediano y largo plazo que respondan a la visión, misión, filosofía institucional, así mismo, proponer procesos de cambio e innovación tendientes al mejoramiento de la educación.
- Fomentar la creatividad y la iniciativa de equipos interdisciplinarios para el desarrollo del quehacer académico, interpersonal, recreativo, etc.

Según lo planteado en los programas de maestría se puede señalar que los propósitos están centrados el tipo profesionalizante. Estas orientaciones establecen, de hecho, el desarrollo de competencias/conocimientos que apunta a un perfil de egreso profesionalista/docente.

#### *2.2.7.1. Plan de estudio*

Latorre (2014 citado en Milla Fernández, 2018) refiere que el Diseño curricular es un documento escrito y elaborado con la finalidad de orientar la práctica educativa en el ámbito de los centros educativos. Incluye los distintos elementos (componentes) del curriculum secuenciados en la propuesta formativa: Objetivos-metas-fines, Contenidos, Secuencia de contenidos, Metodología, Selección de materiales educativos y, Criterios de evaluación.

El origen del plan de estudio se da en el perfil académico profesional conceptualizada como: “la caracterización académica y personal del tipo de profesional que desea formar la institución de educación superior, para que responda a las necesidades y expectativas de cambio social, político, cultural, científico, tecnológico y laboral (Mora y Herrera, 1998 citado en Mora Vargas, 2001).

Un perfil elaborado, en forma participativa, con todos los interesados e involucrados en la planificación curricular de una carrera, lo convierte en el instrumento que orienta las etapas posteriores del proceso de diseño del plan de estudios. Una vez elaborado o rediseñado el perfil académico profesional, es necesario organizar y estructurar los contenidos programáticos. Estos posteriormente, dan origen a los cursos que conforman el plan de estudios. El diseño de plan de estudios que prevalece en las carreras universitarias en general, tiene énfasis en la formación académica.

Los lineamientos que se proponen pretenden organizar y estructurar los contenidos programáticos; de manera que, se logre un equilibrio entre la formación académica y la formación personal. Ese balance permite mantener en niveles aceptables el desfase entre la formación académica personal y el desempeño profesional (Mora Vargas, 2001).

El CONES (2020), en el documento Guía para el Diseño de Proyectos Educativos de Postgrados Maestrías, Doctorados y Pos Doctorados con Orientación Profesional - Modalidad Presencial menciona que; conforme al sistema de organización del plan de estudios que aplica la IES, en el plan se indica las áreas curriculares, distribución en el tiempo según el periodo académico del programa (trimestre, semestre, año, módulos), las actividades académicas (asignaturas, laboratorios, trabajos de campo, seminarios, otros), la carga horaria prevista (horas cronológicas), el valor en créditos académicos y, un resumen, de las cargas horarias de docencia, investigación y extensión. Igualmente, en él se muestra la correlatividad de asignaturas o módulos y se evidencia una organización clara, coherente y flexible de contenidos en el proyecto académico.

Asimismo, el Plan de Estudio muestra las acciones docentes, la organización del tiempo académico en una secuencia temporal adecuada para sustentar la formación académico-investigativa del estudiante, las principales estrategias pedagógicas y evaluativas que caracterizan el programa y las instancias de internacionalización del currículo) (CONES, 2020).

#### *2.2.7.2. Características de la malla curricular y el plan de estudio del programa de la Maestría en Educación de la UNE*

El Programa de Maestría en Educación, con énfasis en Gestión de la Educación Superior, de la UNE, tiene una duración de duración de dos años, hasta dos años más para la presentación y defensa de la tesis. La malla curricular se organiza en cuatro áreas de conocimiento; formación básica e instrumental, formación específica, Investigación y formación complementaria. La malla curricular y el enfoque del desarrollo curricular apuntan a la formación de docentes e investigadores con sólidas competencias, implica la adquisición de competencias básicas e instrumentales, competencias genéricas o transversales propias del nivel académico propuesto y competencias específicas, técnicas o especializados acordes con el propósito y los objetivos del programa.

El plan de estudio se organiza conforme a las áreas curriculares definidas y las mismas integran módulos, seminarios y talleres. El plan de estudio se presenta de la siguiente manera:

**a) Área de Formación básica e instrumental**

Entornos virtuales de aprendizaje; Teorías del aprendizaje y del desarrollo humano; Metodología y didáctica de la Enseñanza; Formación docente, ética, valores y ambiente; Currículum, ética, valores y ambiente; Fundamentos psi-sociales de la Educación; Calidad y evaluación de la Educación.

**b) Área de Formación específica**

Educación Especial; Educación para la diversidad; Educación, inclusión y sociedad; Políticas educativas; Dificultades del aprendizaje

**c) Área de Investigación**

Talleres de Tesis I, II y III, y espacio curricular destinado a la Elaboración y presentación de Tesis.

**d) Área de formación complementaria**

Orientada a la Gestión de la Educación Superior) Seminarios I, II y III

*2.2.7.3. Características de la malla curricular y el plan de estudio del programa de Maestría en Educación de la UNIBE*

El Programa de Maestría en Educación con Énfasis en Gestión Educativa de Calidad, tiene una duración de dos años.

La estructura curricular organiza un plan de estudio en módulos teóricos - práctico y seminarios orientados al desarrollo de las competencias profesionales necesarias para desempeñarse en el rol de Director educativo.

## **a) Estructura del Plan de Estudio**

### **Curso Fundamental**

El Curso Fundamental es una base teórico-conceptual en torno a los principios y propósitos del liderazgo y la gestión escolar, que permite comprender la dirección como factor de efectividad y cambio escolar.

### **Trabajo en Terreno**

El Trabajo en Terreno constituye la aplicación de metodologías y herramientas concretas de gestión educativa

### **Seminarios**

Los seminarios buscan profundizar y reflexionar en torno a diversos temas de actualidad y contingencia en educación.

**El Trabajo Final de Título**, conducente al grado académico, sistematiza e integra los temas, conceptos y experiencias tratados con anterioridad en los Cursos, Módulos y Talleres.

### ***2.2.8. Infraestructura y recursos para la educación superior***

Rolón Flecha y Jiménez Chaves (2019), señalan que la infraestructura física es un componente indispensable en la construcción de toda unidad educativa, entiéndase por unidad educativa a todo establecimiento educativo destinado a la pedagogía. En ese conjunto de espacios e instalaciones es donde se concretan los procesos de enseñanza aprendizaje, así como toda actividad de apoyo y servicio que se requiere para el soporte de esta actividad principal. Este aspecto es importante para garantizar las adecuadas condiciones de habitabilidad, que faciliten un eficiente aprovechamiento del proceso educativo y se encuentra presente en todos los niveles de la educación, donde la Educación Superior no está exceptuada. Se puede afirmar que las condiciones físicas de los espacios educativos son sustanciales para el aprendizaje,

según lo demuestra el estudio realizado por la UNESCO, 2009: “Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe”.

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), se recomienda el fortalecimiento de las infraestructuras y las capacidades de cada país en lo referente al desarrollo en esta esfera, así como la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad; se trata en todo caso de condiciones previas a su uso en el marco de los sistemas educativos formales (Gonzales y Maldonado, 2014).

Los ambientes de aprendizaje se han modificado al paso de la historia; en la actualidad se considera que los ambientes en términos de espacio-tiempo integran cada vez más el uso de las tecnologías de la educación (Luz & Pacheco, 2007).

El aspecto físico e infraestructura, comprende tanto los componentes físico-espaciales y sus exigencias; como los requerimientos necesarios para la concreción de los objetivos perseguidos durante los procesos de enseñanza- aprendizaje correspondiente a cada carrera, nivel, curso y para cada sede, filial u otro; como también de las actividades de apoyo y servicio que se consideran soporte de aquellos (Resolución N° 6 del Consejo de Universidades).

Según la Resolución N° 700 del CONES entre los requisitos para la aprobación de proyectos académicos de postgrado se deberá contemplar una infraestructura adecuada y necesaria para el desarrollo del proyecto educativo, entre los que se mencionan: instalaciones, laboratorios, equipos y recursos didácticos; además bibliotecas y bases de datos accesibles y actualizadas en contenido, como también equipamientos informáticos y redes de información y comunicación adecuados (Consejo Nacional de Educación Superior, 2016).

Un estudio realizado en México concluye que la infraestructura física de la institución, como laboratorios, salas de cómputo y aulas especiales de prácticas representa un factor significativo identificado para la elección de la universidad. En ese punto concuerda con el de Schweitzer (2009), él señala que los estudiantes eligen las universidades para cursar posgrados debido a la cantidad de recursos e infraestructura que tienen para desarrollar investigación y aplicaciones prácticas de lo aprendido en el salón de clases (Alcaraz y Morales, 2012).

## 2.3. Percepción y satisfacción de egresados con respecto a la formación profesional

### 2.3.1. Perfil sociodemográfico

Los datos sociodemográficos en estudios sobre la percepción de egresados y graduados permiten contar con una base de datos del estudiantado, a partir de unos indicadores definidos como ser, edad, estado civil, sexo, actividad laboral, ingresos económicos entre otros. Así también, permite mantener un vínculo permanente entre la institución con sus egresados y éstos con su institución formadora.

La descripción de perfil sociodemográfico, según Martínez (2006) citado en Pérez-Contreras, González-Otero y Polo-Bolaño (2018), se centra en el análisis etimológico de la palabra, la cual se puede descomponer en dos términos: “socio” que quiere decir de la sociedad y “demografía” que significa estudio estadístico sobre un grupo de población humana. En consecuencia: “socio demográfico será un estudio estadístico de las características sociales de una población, es decir, cuántos tienen estudios medios, universitarios, cuántos trabajan, cuántos están desempleados, cuántos tienen casa propia y cuántos la tienen de alquiler/renta. Habrá tantas variantes como aspectos se quieran estudiar” (p. 258). Sobre este aspecto, un estudio sobre perfil socioeconómico del estudiante autónomo plantea que: “a nivel nacional suceden circunstancias y coyunturas particulares que imponen características adicionales a las demandas educativas y definen retos adicionales a las Instituciones de Educación Superior” (Asociación Colombiana de Universidades, 2007). En este marco, contar con las características sociodemográfica, implica adecuar o actualizar los programas a las necesidades o características de la población estudiantil, pero, además, a las características de las demandas del contexto social y laboral.

Mediante informaciones sobre datos sociodemográficos es posible caracterizar, desde varios aspectos a la población estudiantil. En ese sentido un estudio sobre; *Perfil sociodemográfico y económico de estudiantes universitarios* de Pérez-Contreras, González-Otero y Polo-Bolaño (2018) tuvo como objetivo identificar las características de la población estudiantil de pregrado y posgrado en la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), en Sincelejo (Sucre, Colombia), en el año 2016, mediante el análisis comparativo de variables demográficas, socio-familiares y económicas. Según los resultados de dicho estudio, las

características demográficas del estudiantado en relación a la variable género, se observa una participación mayor de mujeres tanto en pregrado como en posgrado, con una representación total de 1.093, es decir que entre el 74% y el 55,2% son mujeres, frente a un porcentaje de hombres menor. En cuanto a la edad, pregrado a distancia tiene el número más alto de personas entre los veintitrés y los 36 años, con una representación de 60%; en presencial la mayoría son jóvenes, sus edades oscilan entre dieciséis y veintidós años (66,5%); la población estudiantil mayor de 37 años está más concentrada en posgrado y a distancia. Un cambio observado en el perfil demográfico de estudiantes de pregrado es la tendencia de ingreso de personas mayores de treinta años a esta modalidad. En relación a la variable ocupación o vínculo laboral. Un total de 32% de estudiantes de pregrado presencial trabaja, mientras que en educación a distancia y posgrado más del 60% lo hace, es decir que se duplica el porcentaje. Este comportamiento explica los resultados obtenidos en cuanto a dependencia económica de los padres o familiares.

### ***2.3.2. Percepción del egresado/graduado***

El diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2021) define la percepción en su tercera acepción como “conocimiento, idea”. Asimismo, en el diccionario de Psicología de Fau (s.f.) Percepción: es un proceso psicológico consistente en la captación de la realidad exterior a través de los sentidos.

Igualmente, Galimberti (2002), en su Diccionario de Psicología, define la percepción como un conjunto de funciones psicológicas que permiten al organismo adquirir informaciones acerca del estado y los cambios de su entorno gracias a la acción de órganos especializados, como la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto. Además, es posible obtener informaciones sobre el estado del propio cuerpo a través de la sensibilidad (v.) propioceptiva o interoceptiva. La percepción, aunque para algunos no es separable, según otros se distingue de la sensación (v.); mientras esta última se refiere a los datos elementales del conocimiento sensible que no pueden ser divididos en elementos más simples, la percepción es un proceso más complejo que unifica una multiplicidad de sensaciones, refiriéndolas a un objeto diferente del sujeto y de los otros objetos. Esta forma de percepción, llamada externa, se distingue de la percepción de los propios estados interiores, que no forman parte de los estudios de la percepción.

La percepción de una persona o de algún fenómeno depende del reconocimiento de emociones, a partir de las reacciones de las personas; también se forman las impresiones, a partir de la unión de diversos elementos informativos que se recolectan por atribuciones causales, o búsqueda de alguna causa que explique la conducta y los hechos (Arias. 2006).

Considerando los diferentes conceptos, se puede considerar que los estudios de seguimiento a egresados o graduados desde la percepción de los mismos, permiten adquirir informaciones acerca del estado y los cambios de distintos aspectos que incidieron en su proceso de formación.

Así, recoger la percepción sobre los programas de los postgrados tiene la finalidad revisar aspectos que guardan relación con el proceso de formación, a partir de quienes tienen la experiencia formativa en el nivel. En ese sentido, Soto, Samudio y Velázquez (2014) señalan que el impacto de la formación se puede entender como las repercusiones que la realización de unas acciones formativas representa para los profesionales y la organización, entendiéndose como la respuesta a las necesidades de formación, a la manera de resolver los problemas y de cómo se contribuye al logro de los objetivos institucionales. Asimismo, la formación puede impactar sobre la persona, el puesto de trabajo y la organización (Soto, Samudio, & Velázquez, 2014).

La percepción de los egresados y graduados respecto a los procesos de formación y desarrollo académico, profesional y laboral son de mucha importancia para las instituciones de educación superior. Permite contar datos respecto a sus características sociodemográficas de los mismos, sobre su trayectoria formativa, el impacto en el ámbito laboral. Además, mediante un vínculo permanente con los egresados es posible verificar el logro de los objetivos del programa en la búsqueda constante de la calidad educativa.

### ***2.3.3. Satisfacción. Generalidades***

La conceptualización del término satisfacción, se remonta a la palabra latina “satisfactio” que se deriva de la palabra “satisfacio” que, a su vez, está compuesto de dos partes: “satis” que significa bastante y “facio” que significa hacer, de tal manera que el concepto queda definido como “hacer bastante”, sin embargo, a partir de la raíz etimológica del término sólo se

da una idea burda en comparación con las definiciones actuales que se han ido generando a lo largo de décadas de estudio (Sánchez Leyva, Chiñas Valencia, & Zapata Lara, 2014).

Cabe señalar que la satisfacción se considera un estado de la mente producido por una mayor o menor optimización de la retroalimentación cerebral (González, 2001), que establece la voluntad de satisfacer las necesidades de los individuos, lo que genera una fuerza interna denominada motivación (Maslow 1943; Durán et al., 2016) sobre una experiencia o experiencias, que es el resultado de un proceso cognitivo y que integra elementos afectivos. De acuerdo con Velandia Salazar, Ardón Centeno y Jara Navarro (2007), la importancia del estudio de la satisfacción en los sistemas de regulación del comportamiento humano es una pregunta compleja que va desde comprender dicho fenómeno como parte del ser humano y su crecimiento personal para enriquecer el conocimiento hasta la comprensión de implicaciones que pretenden obtener una utilidad tangible a través de estadísticas que permitan conseguir o imitar el efecto satisfactor. Actualmente la satisfacción se desarrolla en ámbitos que permitan satisfacer necesidades y expectativas a través del desarrollo de productos o servicios. La importancia también radica en el impacto que pueda tener dicho estudio, Mejías y Martínez (2009), afirman que el motivo de estudiar la satisfacción tiene sentido siempre que se acompañe de acciones que induzcan a la mejora y a la innovación (Sánchez Leyva, Chiñas Valencia, Zapata Lara, 2014).

Zas (2002), afirma que las múltiples definiciones que se le pueden otorgar al término concuerdan en que es un fenómeno que tiene tres aspectos esenciales: la satisfacción es siempre respecto de algo (o alguien); tiene que ver con algo que se quiere (espera, desea, etc.), y con lo que se espera de un cierto efecto. Estos tres aspectos son un buen punto de partida para entender que la satisfacción es algo subjetivo que depende de las emociones de un individuo. De acuerdo con Velandia Salazar, Ardón Centeno y Jara Navarro (2007), los primeros estudios realizados a este campo, centraban su interés en determinar las variables que intervenían en el proceso de formación de la satisfacción, que era todo aquello que de alguna manera u otra podía influir en un individuo para obtener el efecto satisfactor esperado o aquello que impedía que este efecto se diera. Existe una perspectiva en la que se asocia a la satisfacción como el juicio a una serie de experiencias. En síntesis, Moliner Velázquez, Berenguer Contrí y Gil Saura (2001), afirman

que la conceptualización de la satisfacción aunada a diferentes aportaciones, se puede entender como un juicio evaluativo (Sánchez Leyva, Chiñas Valencia, Zapata Lara, 2014).

La satisfacción se circunscribe en el área del comportamiento humano, el cual se define como un campo de estudio que investiga el impacto que individuos, grupos y estructuras tienen en la conducta dentro de las organizaciones (Robbins, 2004). Implica a la motivación, la cual se entiende como el impulso interno producto de las necesidades de los seres humanos que los orienta hacia la acción y que se puede considerar como el proceso que despierta, desencadena, dirige y mantiene el comportamiento humano hacia lo que considera importante (González, 2003). Así mismo, se puede decir que el comportamiento normal tiene ciertas causas que pueden relacionarse con las necesidades de la persona, con las consecuencias que resultan de sus actos y lo que esperan como resultado de aquéllos (Davis y Newstrom, 2003 citado en Moreno Durán, Arras Vota, Durán López, Villalobos Pérez, Villa Martínez, 2016).

Analizar la satisfacción involucra a las expectativas, las cuales se entienden como aquello que los seres humanos esperan obtener como resultado de una acción determinada, que al cumplirse otorgará satisfacción (Robbins, 2004). En el caso de este estudio se considerará como la actitud general de los estudiantes hacia indicadores relacionados con la planeación y el desarrollo de la enseñanza, los servicios de apoyo al estudiante, recursos de apoyo a la enseñanza, la actividad docente del profesorado y las formas en que son evaluados.

#### *2.3.3.1. Satisfacción del estudiante universitario*

La calidad se convierte en un tema fundamental para el crecimiento y competitividad de diversos tipos de instituciones; lo mismo sucede con las universidades públicas, en donde los alumnos están aumentando constantemente sus demandas en términos de calidad, exigiendo una mejor formación y, por tanto, un mejor servicio. En este sentido, los estudiantes hoy tienen una gran variedad de opciones para elegir universidad, implicando en su decisión el atender a una mayor cantidad de variables asociadas a calidad que en décadas anteriores (Fayos, Gallarza, Servera, et al., 2011; Palominos, Quezada, Osorio, Torres, & Lippi, 2016).

Los servicios complementarios (bibliotecas, servicios administrativos, convenios, etcétera) que entregan las universidades han adquirido relevancia en los últimos años, ya,

convirtiendo al proceso educativo en una experiencia compleja donde esto influye en la satisfacción en igual medida que los factores puramente educativos (Palominos et al., 2016).

Flores Barboza (2003), señala que el concepto de satisfacción del estudiante proviene del campo de la gestión de las empresas económicas de producción y servicios, donde se constituyó, bajo la denominación de satisfacción del cliente. Aunque la preocupación por la satisfacción y calidad en la educación no son nuevas, el interés en el ámbito empresarial por los temas de calidad y la progresiva extensión de estos conceptos al sector público ha hecho reaparecer con fuerza este tema recientemente en el mundo universitario. Velásquez Ramírez (2012), afirma que las IES requieren de información sobre la calidad de los servicios académicos y administrativos que brindan, con el fin de establecer prioridades para orientar el mejoramiento interno de sus procesos. Por su parte, Candelas Zamorano, Gurruchaga Rodríguez, Mejías Acosta y Flores Ávila (2013), establecen que las IES realizan diversos estudios para comprender mejor el proceso de interacción entre ellas y los estudiantes, así como los cambios provocados a partir de esta interacción, construyendo instrumentos capaces de caracterizar al estudiante y averiguar la experiencia vivida durante el proceso de formación (Sánchez Leyva, Chiñas Valencia, Zapata Lara, 2014).

Por otro lado, la educación a nivel superior, como es el caso de los estudios de posgrado, hoy en día, consideran de vital importancia determinar el grado de satisfacción de sus egresados, para así reivindicar su labor institucional en la implementación de cambios en su estructura y administración, con la finalidad de ofrecer servicios educativos que satisfagan las necesidades de profesionalización de los estudiantes y cumplimenten su función social, generando soluciones de relevancia social y económica que incidan en el desarrollo local, regional y nacional (Sánchez Leyva, Chiñas Valencia, Zapata Lara, 2014).

#### *2.3.3.2. Importancia del análisis de la satisfacción de estudiantes para las IES*

Como se ha planteado, los estudios de satisfacción de estudiantes, se han convertido en una herramienta básica para determinar si sus expectativas se cumplen, en correspondencia con los indicadores de evaluación planteados por los Comités para la Evaluación de la Educación Superior y los organismos que acreditan los programas educativos. De manera que los resultados derivados de estos estudios permiten brindar información a la comunidad

académica y a la sociedad, sobre la oportunidad de los programas de posgrado y la garantía en la calidad de aquéllos (Mejías y Martínez, 2009; Durán et al., 2016).

Debido a que los egresados representan el nexo entre la Universidad y la sociedad, es a través de la información que ellos retroalimentan a la Institución lo que permitirá la vigencia de los Programas Educativos (PE) en función de las necesidades identificadas en el mercado laboral. Esto permitirá a la Institución cumplir sus objetivos y metas y, en consecuencia, satisfacer las aspiraciones intelectuales, sociales y culturales de los estudiantes. El nivel de satisfacción, de acuerdo con Barnett (1992), se considera como una medida de calidad que permite al investigador obtener una noción de la eficacia y eficiencia de los servicios, y para las universidades, la autoevaluación resulta la mejor herramienta asumida en el marco de la autonomía universitaria (Sánchez Leyva, Chiñas Valencia, Zapata Lara, 2014).

La razón de medir la satisfacción del egresado, radica en el hecho de que son ellos el factor principal y garantía de la existencia y mantenimiento de las organizaciones educativas. Los estudiantes, afirman Gento Palacios y Vivas García (2008), son los destinatarios de la educación, son ellos los que mejor pueden valorarla y, aunque tienen una visión parcial, su opinión proporciona un referente que debe tomarse en cuenta (Sánchez Leyva et al., 2014).

De acuerdo con lo anterior, medir la satisfacción de los usuarios del servicio “formación educativa universitaria” resulta relevante para conocer su conformidad con la calidad del servicio entregado. En este sentido, toda vez que la enseñanza universitaria es un servicio cuyos usuarios son los alumnos, parece evidente que la calidad del servicio puede también establecerse a partir del registro de la satisfacción de éstos en relación con determinados aspectos tangibles e intangibles del mismo (Gento y Vivas, 2003). De hecho, esto es relevante para las instituciones de educación superior en la medida que la satisfacción con la calidad de la educación impartida, condiciona a que los alumnos permanezcan en la universidad y se mejore la reputación de la institución a través de la valoración positiva del “boca a boca” (Alves y Raposo, 2004). Aun cuando éste ha sido un camino lento y todavía la información y estudios al respecto son escasos en el espacio latinoamericano, se han desarrollado algunas pautas que permiten señalar que la satisfacción de los estudiantes con la educación que están

recibiendo, debe ser descrita como un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación (Gento y Vivas, 2003).

La mirada que tiene el receptor de la educación, es decir, el estudiante, se ha posicionado cada vez con mayor fuerza a la hora de señalar y distinguir qué tiene calidad y qué no lo tiene (López, 1996, en Gento y Vivas, 2003). Otros autores señalan que “si los estudiantes son los destinatarios de la educación, son ellos los que mejor pueden valorarla y, aunque tienen una visión parcial, su opinión proporciona un referente que debe tenerse en cuenta” (Pérez y Alfaro 1997, en Gento y Vivas, 2003). Conocer la satisfacción o no del estudiantil contribuye a tomar decisiones acertadas en la gestión orientada a la calidad universitaria.

#### *2.3.3.3. Modelo explicativo de la satisfacción*

A través de este modelo se mide la satisfacción de usuario del servicio “Formación educativa universitaria”, está orientado principalmente a universidades públicas. Las variables sistematizadas en este modelo intentan recoger las principales características del servicio universitario ya que, junto con ser intangible, es un servicio en que el consumidor es un coproductor de su formación educativa, por tanto, el nivel de involucramiento que tenga el alumno también afectará la percepción de satisfacción.

Otra característica que diferencia a la formación educativa de otros servicios es la evaluación de los resultados, ya que éstos sólo se comienzan a evidenciar una vez que el alumno ha egresado y puede contrastar efectivamente con la realidad los conocimientos y destrezas adquiridos durante su proceso educativo. Sin embargo, el alumno antes de finalizar su proceso puede evaluar aspectos tales como su capacidad para analizar problemas, conocimientos teóricos y prácticos, etcétera, los cuales también pueden predecir su nivel de satisfacción en esta área.

El modelo utilizado se presenta en la Figura 1, donde:

- Reputación de la institución = f (Resultado del servicio, Satisfacción del usuario, v3)

- Satisfacción del usuario = f (Calidad percibida, Resultados del servicio, Coproducción del usuario, v2)
- Resultado del servicio = f (Calidad percibida, Coproducción del usuario, v1) Donde  $v_i$  es el vector de otros factores no incluidos en el modelo o término del error.

**Figura 2.** Modelo estructural



Fuente: Duque (2003).

Por lo que se aprecia en el modelo propuesto por Duque (2003), la reputación de la universidad se constituye con base en la satisfacción del estudiante (usuario) y del resultado del servicio. Pero este último factor, influye en la reputación tanto directamente como a través de la satisfacción del estudiante, teniendo por lo tanto una influencia doble, mientras que la satisfacción del estudiante se vuelve central y se complejiza al ser afectada por las tres dimensiones o factores: el ya mencionado resultado del servicio junto con la coproducción del mismo estudiante y su percepción de calidad.

A continuación, se presentan los factores que mide el modelo:

- Satisfacción general de usuario: la satisfacción con el servicio se refiere a la satisfacción o insatisfacción global con la organización, basada en todos los

encuentros y experiencias con esa organización en particular sobre un periodo de tiempo.

- Calidad percibida del servicio: impresión global del consumidor relativa a la inferioridad/superioridad de la organización y sus servicios (en el caso de una institución educativa se pueden distinguir tres niveles: calidad del servicio docente, calidad del servicio administrativo y calidad del equipamiento e infraestructura).
- Involucramiento o coproducción del usuario: es la producción y consumo simultáneo del servicio; este sistema implica que los consumidores tienen que jugar un "rol" en la producción del servicio y que un fallo puede poner en riesgo el servicio propio y el que reciben otros consumidores.
- Resultados del servicio: se refiere a la esencia u objetivo que se persigue con el servicio, dando relevancia al logro de sus objetivos esenciales; es decir, se indaga sobre si se están alcanzando los resultados en términos de valor añadido al conocimiento, a las habilidades y al desarrollo personal del estudiante.
- Reputación de la institución: actitud acumulada hacia la organización, basada en las experiencias que el usuario ha tenido con el servicio. Esta actitud condiciona, por ejemplo, la futura ocupación del servicio, la difusión que realizará de la universidad entre sus vínculos significativos, etcétera, afectando directamente al prestigio de la casa de estudios.

En aulas tradicionales, la satisfacción de sus estudiantes se da por las características de los mismos grupos de estudiantes, el tipo de relación con sus docentes, el currículo de estudios, la formación, su vida estudiantil, los servicios de apoyo, los recursos y la infraestructura (Bolliger y Martindale, 2004).

Bean y Bradley (1986) concluyen que entre los mejores predictores de la satisfacción estudiantil se encuentran la integración académica, utilidad de la educación, el nivel de dificultad del programa de estudios y la calidad; este último resulta de interés primordial tanto para estudiantes, personal académico, como para responsables de la política e investigaciones de educación superior a nivel internacional (Cheng, Taylor, Williams y Tong, 2016). Desde el punto de vista de los resultados financieros de la universidad, es importante la satisfacción de

los individuos graduados por las probabilidades de que vuelvan y refieran a otras personas positivamente para que realicen sus estudios en los programas que se oferten (Blackwell, Miniard y Engel, 2005) (Rodríguez-Morales, 2017).

#### **2.4. Estudios de seguimiento a egresados**

Los estudios de seguimiento a egresados constituyen una herramienta básica para la mejora y actualización permanente de los planes y programas de estudio, y para la definición de políticas de desarrollo institucional ante las nuevas necesidades sociales, lo cual permite reconocer y asumir las nuevas formas de práctica profesional que se requieren (Valenti, 1998; Castillo, 1998; Alvarado, 1998; Didou, 1992). Son también mecanismos poderosos de diagnóstico que permiten a las instituciones reflexionar a fondo sobre sus fines y sus valores y, con base en ellos, tomar decisiones fundamentadas de mejora continua (Muñoz, 1993; Valenti, 1992; Secretaría General, 1993; Fresán, 1998).

Igualmente, Guzmán et al, (2008) señalan que el seguimiento a sujetos graduados se constituye en una herramienta fundamental en el proceso de mejoramiento de condiciones tendientes a la excelencia académica, si se tiene en cuenta que el diseño e implementación de un proyecto de esta naturaleza se orienta al ofrecimiento de respuestas a las demandas de la sociedad, toda vez que el perfil de egreso y la formación alcanzada mediante el desarrollo del plan de estudios, se correspondan con la práctica profesional. Los estudios de seguimiento de egresados intentan dar cuenta de la calidad formativa de las Instituciones. La información que aportan es diversa y permite atender distintos aspectos que hacen a la gestión de las mismas y cooperar a la explicación del desempeño profesional que se puede ver afectado no solo por la variable del mercado laboral sino también, por aquellas de tipo educativas que caracterizan a cada egresado.

En ese sentido, numerosos estudios se han realizado sobre la percepción y el grado de satisfacción de los graduados universitarios –grado y postgrado- respecto a la formación académica recibida y su utilidad en el campo laboral y profesional.

Los estudios de seguimiento a sujetos graduados ayudan a mantener actualizada la base de información y su perfil, conocer su opinión sobre la satisfacción con la enseñanza recibida, la pertinencia curricular en el mercado laboral, la tasa de empleabilidad y otros aspectos para la mejora de procesos administrativos e infraestructura. Se espera que la información recabada permita conocer si los programas de estudio lograron responder a parte de las necesidades para las cuales fueron diseñados e implementados.

En América Latina, los estudios de seguimiento se realizaron en el contexto de las acreditaciones y fortalecimiento universitaria. Los países con las primeras experiencias a inicios del siglo XXI son: México, países de Centroamérica, Colombia y Ecuador a través de distintos estudios analizaron la importancia del seguimiento a graduados (Palloroso Granizo & García Rondón, 2019).

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ha desarrollado un esquema metodológico para el estudio de seguimiento. Los estudios repostados en este país analizan “características demográficas de los egresados, formación y desarrollo académico, trayectoria y ubicación en el mercado laboral, empleo y movilidad ocupacional, desempeño profesional, opinión sobre la formación profesional, valoración de la institución, movilidad social” (Nieto Ramírez, 2015, p. 28).

Países de Centroamérica, en 2003 realizaron un estudio de ocho programas regionales de postgrados en el que caracterizaron aspectos académicos y laborales y analizaron la influencia de los programas en el desarrollo económico, social y cultural de cada país (Nieto Ramírez, 2015).

En Ecuador, a partir del año 2010 con la entrada en vigencia de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y a través del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) se exige a las instituciones de educación superior a contar con programas de seguimiento a graduados (Rodríguez-Morales y Valenzuela-Ortiz, 2017).

En este país la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas (FCSH) de la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL) se realizó un estudio a egresados de todos los programas de los postgrados activos e inactivos de la facultad, con el fin de obtener información sobre la evaluación de la enseñanza recibida, la pertinencia curricular de los programas en el entorno laboral en el que se desenvuelven, el impacto en su empleo y otros aspectos relacionados (Rodríguez-Morales y Valenzuela-Ortiz, 2017).

Entre los pocos estudios en Paraguay, se encuentra el de Soto, Samudio y Velázquez. (2014) en el que se analizó la percepción de impacto que tienen los graduados de postgrados de la Universidad Nacional de Asunción respecto a la utilidad de los cursos de maestrías y doctorados. En 2018, el Rectorado de la Universidad Nacional de Asunción realizó una encuesta a Egresados de Programas de Postgrado de los años 2017-2018. Dicho estudio tuvo como objetivos: “1) Caracterizar los aspectos académicos, socioeconómicos y laborales, 2) Conocer el grado de satisfacción con la formación recibida en la carrera, 3) Describir el proceso de formación continua de los egresados, 4) Presentar los datos socioeconómicos y los referentes a la trayectoria laboral desarrollada, 5) Identificar la coincidencia existente entre las competencias desarrolladas durante la carrera y las aplicadas en el campo laboral” (UNA, 2018, p. 6).

## **2.5. Medición del impacto en los egresados de los cursos de postgrados**

Se ha discutido que los cursos de postgrados - Especializaciones, Maestrías, Doctorados- son recursos para el mejoramiento del desarrollo social de una comunidad o país, de contribuir a la calidad de la productividad, del trabajo, de la profesión, la docencia e investigación. Medir el impacto de estos programas es una necesidad para verificar si los mismos están cumpliendo en satisfacer las expectativas de los egresados.

La Real Academia Española (2021) define el término impacto como “efecto producido en la opinión pública por un acontecimiento” (p. 5). Es decir, es un logro que se visualiza a largo plazo. produce un conjunto de cambios significativos y duraderos, positivos o negativos, previstos o imprevistos.

Es el resultado de un proceso, de cómo se realiza el mismo y de las personas que los realizan (Lara Díaz, Vavales y Braco López, 2018). Los autores hablan del impacto de la ciencia como “conjunto de cambios duraderos que se producen en la sociedad, la economía, la ciencia, la tecnología y el medio ambiente, mejorando, sus indicadores, como resultado de la ejecución de acciones de Investigación, Desarrollo e Innovación que introducen valor agregado a los productos, servicios, procesos y tecnologías” (p. 103).

Medir el impacto de proyectos y de programas, resulta una tarea compleja, ya que medir el impacto es tratar de determinar lo que se ha alcanzado, lo cual generalmente es difícil cuando se trata de evaluar cambios cualitativos.

### ***2.5.1. Variables de impacto en egresados***

Para la medición del impacto es necesario establecer parámetros que permitirán medirlo partir de las variables e indicadores.

La literatura técnica nos ofrece diferentes estudios realizados utilizando metodologías y variables para la medición del impacto.

Soto, Samudio y Velánquez (2014) realizaron un estudio sobre impacto y se enfocaron a la esfera laboral en la que se incluyeron de la capacidad para solucionar problemas organizativos relacionados al trabajo. Por otro lado, se estudió la opinión del egresado sobre el resultado de la comparación de su influencia técnica en la esfera laboral antes y después del curso de postgrado. También estudiaron el prestigio profesional.

Otras variables hacen relación a la opinión del graduado respecto al prestigio asociado con el grado adquirido. Ocupación de puesto de trabajo relacionado con el área del curso de postgrado. Refleja si el egresado trabajaba o no en el área de su curso de postgrado antes/ después del curso. Utilidad de los conocimientos adquiridos durante el curso. Promoción de Cargo. Se refiere si el egresado fue promovido o no de su puesto de trabajo después del curso de postgrado.

Teniendo en cuenta los estudios realizados, reseñados más arriba, se puede mencionar algunas variables para medir el impacto de la formación: la inserción en su medio y la satisfacción de la comunidad del entorno con las labores que realiza la institución; la integridad y coherencia con su misión y principios del programa; la existencia y calidad del plan estratégico; el grado de cumplimiento del plan -según los indicadores fijados- y de los plazos estipulados para las funciones de docencia, investigación, extensión y prestación de servicios y gestión institucional; disponibilidad de infraestructura, equipamiento, financiamiento, cantidad y calidad del cuerpo académico y administrativo; cantidad y calidad de los estudiantes; bibliotecas y recursos informáticos; eficiencia en el uso de los recursos disponibles; disponibilidad y calidad en la prestación de servicios estudiantiles; organización y estructura; liderazgo, participación y gobierno, sistemas de información y de registro, procesos internos de evaluación, control de gestión y corrección de deficiencias.

Entre los aspectos más relevantes que se propone medir para medir el impacto de programas se pueden señalar: ocupabilidad y satisfacción de los empleadores con los egresados; satisfacción de los egresados con su formación; coherencia entre lo que se ofrece a los estudiantes y lo que se les entrega; entrega de información sobre planes y programas a estudiantes; consistencia entre los principios educativos y la formación entregada; cumplimiento de las metas de matrícula y de planes y programas de estudio (Pensum y Syllabus) establecidos; puntualidad y cumplimiento con las sesiones establecidas; adecuación de la infraestructura para la carrera; disponibilidades y actualización de bibliotecas, y acceso a redes informáticas; disponibilidad y calidad de laboratorios y talleres, instalaciones y recursos docentes; calidad del cuerpo docente; calidad del estudiantado; tasas de aprobación, repetición y deserción; duración real de la carrera y atraso de los alumnos; eficiencia en el uso de recursos disponibles; costos por estudiante; calidad y estructura del currículo; adecuación de los métodos docentes y de los procedimientos de evaluación del aprendizaje (González & Espinoza, 2008).

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

En este capítulo se exponen los aspectos metodológicos de la investigación, tipo de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención y análisis de los datos, la población de estudio y el procedimiento de análisis e interpretación de los datos.

El tipo de estudio responde a la necesidad de respuesta al problema planteado, ello ha permitido desarrollar la propuesta investigativa.

### **3.1. Enfoque y Paradigma de investigación**

Esta investigación se realizó dentro del enfoque cuantitativo y cualitativo, considerando que los ambos enfoques emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para generar conocimiento. Por otro lado, en las disciplinas de ámbito social existen problemáticas que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión sólo desde la metodología cuantitativa, por ello se recurre al paradigma cualitativo cuyo objeto es el desarrollo de conceptos que ayudan a comprender los fenómenos estudiados dando importancia a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes (Pérez Serrano, 2004).

Este estudio, se ubica en el paradigma fenomenológico. En ese sentido, desarrolla una metodología sistemática, pero flexible. La investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Pérez Serrano, 2004).

La realidad social de estudio de esta investigación se da en el ámbito de la educación cuyo objeto de estudio es la percepción del egresado y graduado del Programa de Maestría en Educación sobre su formación profesional y desarrollo laboral y, por lo tanto, se utiliza un método para estudiarla: el estadístico. Las variables son susceptibles de medición y análisis a través del método estadístico que se enmarca en el enfoque cuantitativo para asegurar la precisión y el rigor que requiere la ciencia (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista

Lucio, 2010). Mediante la metodología cualitativa se buscó profundizar acerca del fenómeno estudiado desde las experiencias de los participantes, egresados, graduados y autoridades académicas del programa de Maestría en Educación quienes perciben subjetivamente la realidad en cuanto a la formación profesional y desarrollo laboral, (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

### **3.2. Diseño de investigación**

Para realizar la investigación se ha optado por el diseño no experimental, transversal. Kerlinger y Lee (2002), citado en Núñez (s.f.). La investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o que son inherentemente no manipulables razón por la cual es conocida también como investigación *expost-facto*, por ser de enfoque retrospectivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010)

Entre las principales características de los diseños no experimentales se pueden señalar las que se asumen en este estudio:

- No hay manipulación de la variable por cuestiones éticas, se incluyen, pues, en todas aquellas que recogen características propias de los individuos.
- Los datos simplemente se recolectan y luego se interpretan (Kerlinger y Lee, 2002), puesto que no se interviene de forma directa sobre el fenómeno.
- Se estudia el fenómeno tal y como ocurre de forma natural.

Por su dimensión temporal es transversal pues, se ha recolectado datos en un solo momento, en un tiempo único con el propósito es describir la percepción del egresado y graduado del Programa de Maestría en Educación sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades, de gestión pública y de gestión privada, año 2021.

### **3.3. Tipo de investigación**

El tipo de investigación es descriptivo, el cual busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno que se someta a un análisis, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010). Este tipo de investigación pretende medir o recoger información de manera independiente sobre las variables o categorías que se refiere al objeto de estudio, hace posible detallar el fenómeno de estudio y la interacción de los resultados de la investigación.

El propósito de la investigación es describir características sociodemográficas de los egresados y graduados de la Maestría en Educación, también la percepción sobre los conocimientos adquiridos, incidencia de las dimensiones del programa en sus aprendizajes y el impacto laboral de la formación recibida.

### **3.4. Técnicas de recolección de datos. Instrumentos**

En esta investigación se utilizó técnicas e instrumentos en coherencia con el método cuantitativo y cualitativo: encuesta cuyo instrumento fue un cuestionario y la entrevista semiestructurada mediante una guía de entrevista.

En el método cuantitativo, más comúnmente utilizado en las ciencias sociales, es la encuesta, definida como “método científico de recolección de datos a través de la utilización de cuestionarios estandarizados, administrados por entrevistadores especialmente entrenados o distribuidos para su autoadministración en una muestra; es una técnica que permite recolectar datos sobre opiniones, creencias y actitudes” (Piovani, 2007b citado en Carbonelli, Cruz Esquivel e Irrazábal, s.f). En este estudio se optó por la distribución por medios digitales para la autoadministración.

La encuesta consistió en un cuestionario para egresados con 39 reactivos, distribuidas en cuatro secciones que incluía preguntas cerradas utilizando una escala tipo Likert, de 1 a 3.

La primera sección estuvo conformada por preguntas relacionadas al perfil sociodemográfico y profesional de los encuestados, la segunda sección fue sobre la utilidad de los conocimientos adquiridos en la maestría en educación, la tercera sección con respecto al impacto de las dimensiones del programa sobre el logro de aprendizajes y la cuarta sección sobre el impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación. La escala de Likert fue utilizada a partir de la sección 2.

Así también con el objetivo de profundizar en la problemática estudiada desde la perspectiva cualitativa, se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada aplicada de manera individual a autoridades académica y, con egresados y graduados en sesiones de focus groups. La entrevista se basó en una guía de preguntas con la posibilidad de introducir preguntas adicionales para precisar y obtener mayor información sobre algunas categorías del estudio. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

#### ***3.4.1. Validación de los instrumentos***

El instrumento, cuestionario para la encuesta que consistió en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes, en tres o cinco categorías, según dimensiones, (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010) se validó por criterio de 3 expertos con conocimiento en metodología de la investigación, estadística e informática, a fin de verificar la validez de contenido, la posibilidad de análisis estadístico de los resultados y de las condiciones técnicas para la aplicación del instrumento mediante recursos tecnológicos. Igualmente, se realizó el piloteo del cuestionario con un grupo similar a la población en estudio.

Para verificar la fiabilidad del cuestionario se calculó el coeficiente alfa de Cronbach obteniéndose valores por encima de 0,8 cuya interpretación es de alta confiabilidad.

**Tabla 3.** Coeficiente alfa de Cronbach

Secciones del cuestionario	Alfa de Cronbach	N de elementos
Sección 2	0.927	11
Sección 3	0.848	9
Sección 4	0.825	4

La guía de entrevista utilizada en el focus groups fue validada a juicio de experto en metodología cualitativa.

#### ***3.4.2. Procedimiento de recolección de datos***

El procedimiento para la aplicación de la encuesta a egresados se solicitó el número de contacto y dirección de e-mail a las instancias responsables del Postgrado, de la universidad privada y pública. Se dispuso un formulario en línea en el email y en algunos casos en el WhatsApp de egresados, solicitando a los mismos su colaboración en el llenado del cuestionario, conforme a su percepción respecto a su formación profesional y desarrollo laboral como egresado de la Maestría en Educación.

Para el desarrollo del focus groups se solicitó la participación mediante una nota a egresados y graduados de la Maestría en Educación de la universidad privada y pública. La reunión grupal se llevó a cabo dos sesiones en modalidad virtual, con una duración de 1 hora cada sesión.

La aplicación de la técnica consistió en reuniones de grupos o focus groups de hasta 5 personas, por un lado, grupos de egresados y por otro lado grupos de docentes involucrados en la Maestría en Educación en las dos universidades, con el objetivo de generar y analizar la interacción entre los participantes, en torno a las preguntas realizadas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Para las entrevistas con las autoridades académicas de ambas universidades se solicitó por medio de nota la disponibilidad de tiempo de los mismos, manifestando la finalidad de la entrevista conforme a los objetivos del estudio. Así, las entrevistas (Merton, 1987; Merton, Marjorie y Kendall, 1946) con las autoridades académicas facilitó la comprensión y profundización del análisis sobre el fenómeno estudiando mediante mediante el relato de experiencias subjetivas de las autoridades.

Así, las técnicas utilizadas para la recogida de datos pretendieron la validez de los resultados a través de la triangulación de opiniones de los informantes, las interpretaciones del investigador y la contrastación teórica (Stake, 1995).

### ***3.4.3. Procedimiento de análisis de datos***

Los datos cuantitativos fueron exportados a una hoja de cálculo de Microsoft Excel y analizados en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 18. Las variables cuantitativas fueron resumidas en medias y las cualitativas en frecuencias absolutas y relativas porcentual. Para comparar las proporciones se utilizó la prueba de chi cuadrado y para comparar las medias se utilizó la prueba t de student. Las puntuaciones medias obtenidas en las tres secciones del cuestionario se correlacionaron entre sí mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Se tomó como punto de corte un valor promedio de la escala 2,0 para encontrar asociaciones entre los puntajes por encima y por debajo de ese valor con las características demográficas y profesionales de ellos encuestados. En todos los casos un valor  $p < 0,05$  se consideró significativo.

Para el análisis de las categorías y subcategorías, resultado de la aplicación del método cualitativo, se optó por el programa Atlas Ti, es una herramienta que permite la organización, análisis e interpretación de informaciones cualitativas. Con dicho programa se buscó patrones comunes en torno al objeto investigado y se codificaron las experiencias según grupo de informantes. Este es un procedimiento de análisis de datos que consiste en la operación de “comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea” (Soneira, 2006 citado en Carbonelli, Esquivel e Irrazábal,

s.f). En la codificación, el investigador crea categorías en las que va agrupando las respuestas que tienen una afinidad conceptual, se utiliza para analizar los datos recolectados a través de técnicas cualitativas.

### 3.5. Variables. Definición conceptual y operacional

<b>Objetivo General:</b> Analizar la percepción del egresado y graduado del Programa de Maestría en Educación sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades, de gestión pública y privada, año 2021.				
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Variables/ Definición conceptual</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Items</b>
Describir las características sociodemográficas y perfil profesional de los estudiantes de la Maestría en Educación	<p><b>1. Características sociodemográficas</b></p> <p>Son el conjunto de características biológicas, laborales que están presentes en la población sujeta a estudio, tomando aquellas que puedan ser medibles modalidad en los diversos medios donde se desenvuelva el sujeto</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Edad</li> <li>2. Sexo</li> <li>3. Nacionalidad</li> <li>4. Actividad laboral</li> <li>5. Título de grado</li> <li>6. Tipo de institución de egreso de la carrera de grado</li> <li>7. Carrera de grado</li> <li>8. Datos sobre la ME</li> <li>9. Experiencia en ES</li> <li>10. Investigación</li> </ol>	<p><b>Edad:</b> en años</p> <p><b>Sexo:</b> femenino, masculino</p> <p><b>Nacionalidad:</b> paraguaya, extranjera</p> <p><b>Actividad laboral:</b> dedicación laboral actual, sector</p> <p><b>Carrera de grado:</b> área de formación</p> <p><b>Tipo de institución de egreso de la carrera de grado:</b> privada, pública</p> <p><b>Egreso de carrera de grado:</b> año</p> <p><b>Institución en el cual cursa/o la ME:</b> ESPO-UNE, DP-UNIBE</p> <p><b>Inicio del programa de ME:</b> año</p>	<p><b>1.</b></p> <p>1.1. al 1.15</p>

			<p><b>Presentación y defensa de tesis:</b> año</p> <p><b>Experiencia en docencia en ES:</b> tutor de tesis de postgrado, docencia en ES</p> <p><b>Investigación:</b> ponencia de resultados de investigación, investigador categorizado</p>	
<p>Identificar la utilidad de los conocimientos adquiridos según la percepción de los egresados y graduados de la maestría en educación con la participación en el programa</p>	<p><b>2. Utilidad de los conocimientos logrados en el programa:</b> hace referencia a los conocimientos adquiridos y la utilidad de los mismos para desempeñarse funciones o actividades específicas.</p>	<p>1. Conocimientos logrados</p>	<p><b>Conocimientos y utilidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Función técnico-académica</li> <li>- Gestión de proyecto educativo para la ES</li> <li>- Gestión de procesos de evaluación de la calidad de la en la ES</li> <li>- Definición de políticas educativas a nivel institucional, departamental y nacional</li> <li>- Procesos de transformación educativa a nivel nacional</li> <li>- Investigación: enseñanza, publicación</li> <li>- Gestión de instituciones de educación superior</li> <li>- Docencia y tutoría en ES</li> </ul>	<p><b>2.</b></p> <p>2.1 al 2.11</p>
<p>Determinar el impacto de las dimensiones del programa sobre el logro de aprendizajes en la ME</p>	<p><b>3. Impacto de las dimensiones del programa sobre el logro de aprendizajes</b></p> <p>como la gestión del programa, el proyecto académico, el cuerpo docente, la infraestructura y los recursos que inciden en el logro de conocimientos en la ME</p>	<p>1. Dimensiones del programa de ME</p>	<p><b>El proyecto académico:</b> módulos, tutorías, carga horaria</p> <p><b>Organización y desarrollo del programa:</b> comunicación oportuna, normativas, recursos humanos de apoyo administrativo</p>	<p><b>3.</b></p> <p>3.1 al 3.4</p>

			<p><b>Gestión docente:</b></p> <p>proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación</p> <p><b>Infraestructura y recursos:</b> Salas de clases, salas para tutorías y sala de profesores, mobiliario, Biblioteca física y virtual, Laboratorio, acceso a Internet, equipamiento y tecnológico.</p>	
<p>Describir el impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación</p>	<p><b>4. Impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación</b> incidencia de la formación en Maestría en Educación en el ámbito laboral en relación al área de actuación e impacto laboral</p>	<p>1. Desarrollo laboral del graduado de la Maestría en Educación</p>	<p><b>Desarrollo laboral del graduado de la Maestría en Educación:</b> área de actuación e impacto laboral</p>	<p><b>4. 4.1. al 4.9</b></p>

### 3.6. Categorías y subcategorías

Objetivos específicos	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	Técnica e instrumento
<p>Describir las características sociodemográficas y perfil profesional de los estudiantes de la Maestría en Educación</p>	<p>Características sociodemográficas</p>	<p>Título de grado</p> <p>Tesis defendida</p>	<p>Focus groups</p>
<p>Identificar la utilidad de los conocimientos adquiridos según la percepción de los egresados y graduados de la maestría en educación con la participación en el programa</p>	<p>Utilidad de los conocimientos adquiridos</p>	<p>Actividades que permiten desarrollar los conocimientos adquiridos en el programa</p>	
<p>Determinar el impacto de las dimensiones del programa sobre el logro de aprendizajes</p>	<p>Impacto de las dimensiones del programa sobre el logro de aprendizajes</p>	<p>Proyecto Académico</p>	

en la ME		Gestión del programa  Cuerpo docente  Infraestructura y recursos	Guía de entrevista
Describir el impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación	Impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación	Áreas de actuación  Impacto laboral	

### 3.7. Ubicación geográfica y caracterización de las instituciones

El estudio se realizó en la Universidad Iberoamericana (UNIBE) creada por Ley N° 1701 en el año 2001. La sede central de la UNIBE funciona en la Avda. 15 de agosto casi Ygatimi de la Ciudad de Asunción. El Programa de Maestría en Programa de Maestría en Educación con énfasis en Gestión Educativa de Calidad de la UNIBE, fue acreditada por Resolución N° 491 de la ANEAES, el 20 de noviembre del 2019. Dicho programa se gestiona desde la Dirección de Postgrado y cuenta con cuatro cohortes de egresados.

Asimismo, se optó por una Universidad de gestión pública, la Universidad Nacional del Este (UNE) creada por Ley N° 250, de fecha 22 de octubre de 1993. El campus universitario de la UNE está ubicado en el Barrio San Juan de Ciudad del Este Alto Paraná. El Programa de Maestría en Educación con énfasis en Educación Superior se gestiona desde la Escuela de Postgrado, dependiente del Rectorado de la UNE. El programa mencionado cuenta con cinco cohortes de egresados.

Ambas instituciones fueron seleccionadas por su larga trayectoria en la formación de profesionales en el nivel de la Educación Superior. Se ha tomado como unidad de análisis el Programa de Maestría en Educación, considerando que en los últimos años se da una evolución constante del conocimiento y las instituciones formadoras, en especial en el área de la educación, tienen la exigencia y necesidad de responder las demandas de actualización permanente a partir de una interrelación continua con los egresados y graduados a fin de

establecer una relación de la formación recibida y el mundo laboral, de manera a revisar con regularidad el programa ofertado y contribuir con el desarrollo social a partir de resultados educativos de calidad.

### 3.8. Población y muestra

#### 3.8.1. La población objeto de este estudio

La población estuvo constituida por 251 egresados y graduados del programa de Maestría en Educación de 2 universidades, una pública y otra privada. Se consideran sujetos graduados a profesionales que finalizaron con un plan de estudio y obtuvieron el perfil académico-profesional previsto, entre otros requisitos de graduación, por lo cual se les otorga una titulación (Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrados, 2008, citado en Rodríguez Morales, Valenzuela Ortiz, 2016). En tanto egresado es el estudiante que ha culminado la carrera o programa, pero que aún no se ha titulado (ANEAES, 2019).

COHORTES UNIVERSIDADES	2016	2017	2018	2019	TOTAL
UNIBE	17	16	27	20	80
UNE	32	42	42	55	171
TOTAL DE EGRESADOS Y GRADUADOS					251

### **3.8.2. Sistema de muestreo**

Para la aplicación de la encuesta se consideró el tipo de muestra con enfoque cuantitativo.

El muestreo para la investigación con enfoque cuantitativo fue del tipo no probabilístico por conveniencia, en el que se recurrió a la lista completa de los egresados y graduados disponibles y a partir de ellas se envió invitaciones a todos ellos para participar del estudio. De los 251 egresados y graduados, se consiguió la participación de 147 que representa el 58,6%; 48/80 (60%) de UNIBE y 99/171 (59,7%) de la UNE.

En la fase cualitativa, los participantes del estudio fueron directivos académicos vinculados con la maestría en educación en ambas universidades, así también por egresados y graduados de las distintas cohortes quienes han aceptaron participar en el focus groups, conforme a invitación cursada.

### **3.9. Consideraciones éticas**

Las consideraciones éticas son fundamentales para el estudio presentado, pues también son una manera de garantizar la validez y confiabilidad de nuestra investigación (Merriam, 1998). En el presente estudio se procedió a la solicitar a las autoridades de las universidades, mediante notas, la autorización y consentimiento para el desarrollo de la investigación. Así se contó con los datos de los sujetos de estudio garantizando el uso apropiado de los mismos para fines exclusivamente de esta investigación.

En el análisis de los datos se evitó cálculos e interpretaciones que pudieran afectar la validez del estudio, respetando en todo momento la originalidad de los mismos.

Finalmente, se consignan las referencias o citas de las fuentes consultadas con base a la normativa APA.

## CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos, interpretación y la contrastación teórica de los mismos, así como la discusión con antecedentes del estudio. La organización responde a las variables/categorías y subvariables/categorías definidas para la investigación.

### **Variable 1: Perfil sociodemográfico y profesional de egresados y graduados de la maestría en educación**

El perfil sociodemográfico y profesional de los egresados y graduados de la maestría en educación participantes del estudio se presentan en la Tabla 1.

Se encuestaron 147 egresados y graduados de la maestría en educación de dos universidades, una pública (n= 99) y la otra privada (n=48). El perfil de ingreso real de los estudiantes de la Maestría en educación es acorde con las características y las pretensiones del programa. En ambas universidades hubo predominio del sexo femenino, edad entre 40 a 49 años y de nacionalidad paraguaya. lo que podría ser una muestra de la composición general de la población que se dedica a la docencia, donde el número de mujeres supera por mucho al de los hombres.

La edad de los participantes de la maestría, al igual que el predominio de mujeres participantes del programa son similares a otros estudios, en cuanto a esta tendencia notamos coincidencia con Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga y Erazo-Caicedo (2016), *Impacto laboral de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima en sus graduados*, en la mayoría de los casos, el porcentaje de las mujeres tituladas de los programas de Maestría en Educación supera al de los hombres en 15%, aproximadamente. Así, para el año 2013 el acumulado de graduados de la Universidad Javeriana correspondió a 63.8% mujeres y 36.2% hombres, en la Universidad Pedagógica Nacional el comportamiento fue de 55.9% mujeres y 44.1% hombres, en la Universidad Externado de Colombia el 69.3% lo ocuparon mujeres

mientras que el 30.7% hombres. La Universidad del Tolima, a su vez, reportó el 59.0% de mujeres graduadas frente al 41.0% de hombres.

En relación a la institución de egreso de la carrera hubo diferencia significativa entre las dos universidades, el 75,8% de los encuestados de la universidad pública egresó de una de gestión pública y el 70,8% de la universidad privada fue de gestión privada. Los conocimientos previos en cuanto formación de grado no son iguales en los participantes de la maestría en educación, debido a que provienen de distintas áreas de formación y de distintos tipos de universidades, unos provienen de universidades públicas y otros de universidades privadas.

Se observó mayor frecuencia de encuestados con licenciatura en educación, profesional de salud y abogados.

La mayoría de los participantes egresaron de la carrera de grado entre el 2000 y el 2019, el tiempo promedio entre el año de egreso de la carrera de grado e inicio de la maestría fue de 9,6 años, no hubo diferencia significativa entre los dos programas. La formación en postgrado en Paraguay ha sido impulsada recién en los últimos años, se le está dando mayor peso a la meritocracia a hacer carrera a nivel de las universidades.

El 69,4% se desempeñaba como docente de educación superior, significativamente mayor ( $p=0,043$ ) en la universidad pública (74,7%) que en la privada (58,3%). El hecho de estar activo como docente universitario hace que los profesionales tengan interés en seguir su formación a nivel de postgrado que les permitirá mejorar su productividad técnico-científica.

Una muy baja proporción (8,2%) era tutor de tesis de postgrado. Este hallazgo se puede explicar por la falta de formación en postgrado de los participantes. Es probable que uno de los motivos por los cuales iniciaron el programa de maestría en educación haya sido el interés de incorporarse como docente y tutor de tesis en programas de postgrado.

En forma similar, solo 15% informó haber presentado resultados de investigación en eventos científicos y 2% estar categorizado como investigador en el nivel candidato en PRONII. Por la falta de formación en postgrado y en investigación, el número de profesionales que han

elegido la carrera de investigador es aún muy deficiente. Esto ocurre en todas las áreas del conocimiento, no solo en educación. Se espera que con la implementación del PRONII en el año 2011 esta situación pueda revertirse.

**Tabla 4.** Perfil sociodemográfico y profesional de egresados y graduados de la maestría en educación. n= 147

<b>Perfil</b>	<b>Total</b>	<b>UNE</b>	<b>UNIBE</b>	<b>Valor p</b>
<b>Sexo</b>				<b>0,49</b>
Femenino	108 (73,5)	71 (71,7)	37 (77,1)	
Masculino	39 (26,5)	28 (28,3)	11 (22,9)	
<b>Edad</b>				<b>0.593</b>
20 a 29	10 (6,8)	8 (8,1)	2 (4,2)	
30 a 39	50 (34)	34 (34,3)	16 (33,3)	
40 a 49	61 (41,5)	42 (42,4)	19 (39,6)	
50 a 69	26 (17,7)	15 (15,1)	11 (22,9)	
<b>Nacionalidad</b>				<b>1,0</b>
Paraguaya	142 (96,6)	96 (97)	45 (95,8)	
Argentina/uruguay	3 (3)	2 (4,2)	5 (3,4)	
<b>Institución de egreso de la carrera de grado</b>				<b>&lt;0,001</b>
Gestión pública	89 (60,5)	75 (75,8)	14 (29,2)	
Gestión privada	58 (39,5)	24 (24,2)	34 (70,8)	
<b>Áreas del saber (título de grado)</b>				<b>&lt;0,001</b>
Humanidades y Filosofía	74	41 (41,1)	33 (68,8)	
Comercio y Administración	17	15 (15,2)	2 (4,2)	
Ciencias de la Salud	15	7 (7,1)	8 (16,7)	
Ciencias Sociales	15	13 (13,1)	2 (4,2)	
Ingeniería y Arquitectura	10	9 (9,1)	1 (2,1)	

Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas	7	5 (5,1)	2 (4,2)	
Ciencias Agrarias	6	6 (6,1)	0	
Bellas Artes	3	3 (3)	0	
<b>Año egreso de la carrera de grado</b>				<b>0,268</b>
1980-1989	3 (2,1)	1 (1)	2 (4,5)	
1990-1999	10 (7)	7 (7,1)	3 (6,8)	
2000-2009	66 (46,2)	50 (50,5)	16 (36,4)	
2010-2019	64 (44,8)	41 (41,4)	23 (52,3)	
<b>Años de graduados de carrera de grado e inicio de la maestría (media)</b>	<b>9,6</b>	<b>9,7</b>	<b>9,3</b>	<b>0,079</b>
<b>Docente en educación superior</b>				<b>0,043</b>
Si	102 (69,4)	74 (74,7)	28 (58,3)	
No	45 (30,6)	25 (25,3)	20 (41,7)	
<b>Tutor de tesis de postgrado</b>				<b>0,310</b>
Si	12 (8,2)	6 (6,1)	6 (12,5)	
No	135 (91,8)	93 (93,9)	42 (87,5)	
<b>Presentación de resultados de investigación en eventos científicos</b>				<b>0,06</b>
Si	22 (15)	11 (11,1)	11 (22,9)	
No	125 (85)	88 (88,9)	37 (77,1)	
<b>Categorizado en el PRONII</b>				<b>0,517</b>
Como candidato	3 (2)	1 (1)	2 (4,2)	
No categorizado	144 (98)	98 (99)	46 (95,8)	

### Características de la maestría en educación

La mayoría de los encuestados inició la maestría entre el 2017 y 2018, la duración media en el programa fue de 3,3 años, significativamente ( $p = 0,025$ ) mayor en la privada (3,6 años) que en la pública (3,1 años).

El porcentaje de encuestados que ya defendió la tesis fue significativamente ( $p = 0,002$ ) mayor en la privada (47,9%) que en la pública (23,2%).

**Tabla 5.** Características de la maestría en educación de los egresados y graduados.  $n = 147$

	<b>Total</b>	<b>UNE</b>	<b>UNIBE</b>	<b>Valor p</b>
<b>Año de inicio de la maestría</b>				0,069
2015-2016	29 (19,7)	17 (17,2)	12 (25,0)	
2017-2018	72 (49,0)	45 (45,5)	27 (56,3)	
2019-2020	46 (23,1)	37 (37,4)	9 (18,8)	
<b>Años en la maestría (media)</b>	3,3 (1-6)	3,1 (1-5)	3,6 (2-6)	0,025
<b>Defendió la tesis</b>				0,002
Si	46 (31,3)	23 (23,2)	23 (47,9)	
No	101 (68,7)	76 (76,8)	25 (52,1)	

La distancia en años entre el año de egreso de la carrera de grado y el inicio de la maestría, también que son factores importantes en el momento de contar con conocimientos nuevos o actualizados, el uso de la tecnología con fines educativos y la puesta en práctica de habilidades para la construcción de los aprendizajes requeridos en el nivel de postgrado. La frecuencia de graduados en el presente trabajo es relativamente baja (31,3%), mayor en la universidad privada. Este hallazgo es mayor que los estudios de algunos autores que manifiestan que la cantidad de graduados, tanto en grado como postgrado, o lo que algunos llaman la eficiencia terminal es baja, aun después de que los alumnos terminan de cursar el Plan de

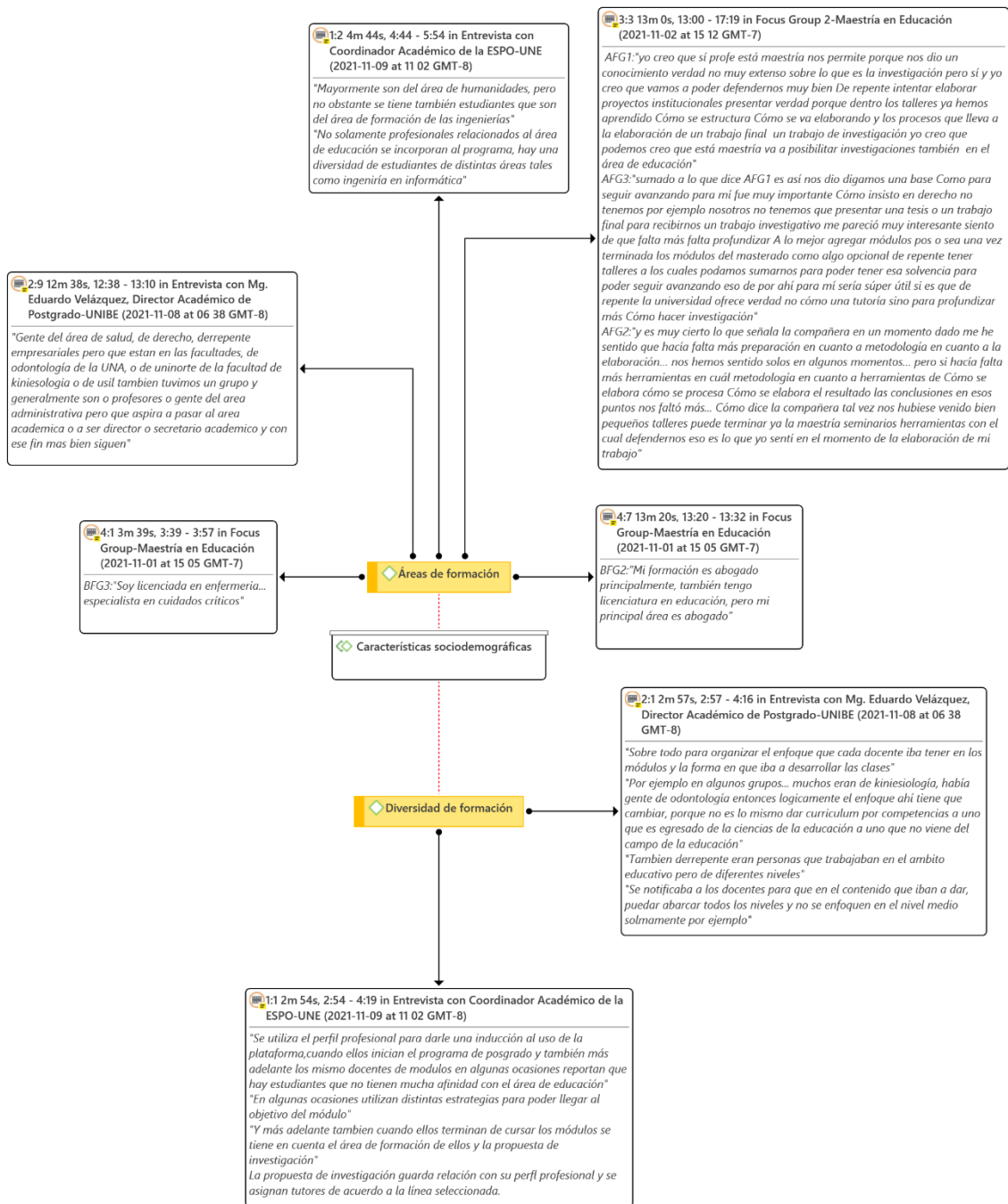
Estudios, no sobrepasan, especialmente en Latinoamérica, el 10% (Peñaloza Ramella, 2003). Esto en parte, podría deberse a que prácticamente la mitad de los estudiantes de los cursos de postgrados, abonan el costo económico de sus estudios, con lo cual la exigencia externa de presentación de tesis es menor.

En este estudio los años de graduados de la carrera de grado fue en promedio 9 años, mucho menor al encontrado por Soto et al quienes informaron un elevado promedio de años que llevan como profesionales los graduados (23 años), que coincide con el estudio de Couturejuzón González, Rubén Quesada, González García (s.f.), esto podría influir en la menor habilidad o entrenamiento para la realización de investigación y la escritura de comunicaciones científicas, si no ha sido investigador científico durante el ejercicio profesional. Aun siendo una realidad que la investigación, en últimas, se halla fuertemente relacionada a las personas, existen condiciones que deben darse para crear y afianzar una sociedad del conocimiento, tales como factores institucionales, políticos, presupuestarios, tecnológicos, sin los cuales resulta difícil romper el letargo del país en cuanto a la investigación científica.

En virtud de dos de los problemas más complejos de los programas de posgrado son las bajas tasas de graduación y titulación García y Barrón (2011) proponen realizar estudios acerca de la trayectoria de sus estudiantes, para saber cuáles son los principales factores que afectan el desarrollo y culminación de sus estudios, con el propósito de prevenir dificultades y desarrollar propuestas que promuevan mejores resultados que se reflejen en los índices terminales y de titulación (p. 100).

Con el propósito de profundizar el análisis de los resultados cuantitativos, se presentan resultados cualitativos relacionados a la categoría sociodemográfica y algunas dimensiones relacionadas.

## Categoría 1: Perfil sociodemográfico y profesional de egresados y graduados de la maestría en educación



En relación a las *Áreas del saber (título de grado)*, de los que optan por la Maestría en Educación, se evidencia que estos provienen de una diversidad de áreas de formación. Así lo confirman autoridades académicas;

*"Mayormente son del área de humanidades, pero no obstante se tiene también estudiantes que son del área de formación de las ingenierías" "No solamente profesionales relacionados al área de educación se incorporan al programa, hay una diversidad de estudiantes de distintas áreas tales como ingeniería en informática" (CA-ESPO).*

*"Gente del área de salud, de derecho, de repente empresariales pero que están en las facultades, de odontología de la UNA, o de UNINORTE de la facultad de kinesiología o de USIL también tuvimos un grupo y generalmente son o profesores o gente del área administrativa pero que aspira a pasar al área académica o a ser director o secretario académico y con ese fin más bien siguen" (DA-PG\_UNIBE).*

En expresiones de los egresados y graduados;

*BFG3: "Soy licenciada en enfermería... especialista en cuidados críticos"*

*BFG2: "Mi formación es abogado principalmente, también tengo licenciatura en educación, pero mi principal área es abogado"*

Los resultados evidencian que el Programa de Maestría en Educación es de interés para graduados de distintos campos de formación, considerando que se propone la adquisición de conocimientos amplios, pero a la vez específicos para la educación superior. Así lo señalan, Manzo, Rivera y Rodríguez (2006) los programas de maestría están dirigidos a garantizar la preparación de los graduados universitarios para complementar, actualizar y profundizar los conocimientos y habilidades que poseen, vinculados directamente al ejercicio profesional, los avances científicos-técnicos y las necesidades de las entidades en las que laboran.

Se evidencia también que las características profesionales de ingreso se toman en cuenta para definir estrategias de enseñanza y aprendizaje acorde a las necesidades y logro del perfil de egreso del programa, según lo mencionan los gestores académicos;

*"Sobre todo para organizar el enfoque que cada docente iba tener en los módulos y la forma en que iba a desarrollar las clases" "Por ejemplo en algunos grupos... muchos eran de kinesiología, había gente de odontología entonces lógicamente el enfoque ahí tiene que cambiar, porque no es lo mismo dar curriculum por competencias a uno que es egresado de la ciencias de la educación a uno que no viene del campo de la educación" "También de repente eran personas que trabajaban en el ámbito educativo pero de diferentes niveles" "Se notificaba a los docentes para que en el contenido que iban a dar, pueda abarcar todos los niveles y no se enfoquen en el nivel medio solamente por ejemplo" (DA-PG\_UNIBE).*

*"Se utiliza el perfil profesional para darle una inducción al uso de la plataforma, cuando ellos inician el programa de posgrado y también, más adelante, los mismo docentes de módulos en algunas ocasiones reportan que hay estudiantes que no tienen mucha afinidad con el área de educación" "En algunas ocasiones utilizan distintas estrategias para poder llegar al objetivo del módulo" "Y más adelante, también, cuando ellos terminan de cursar los módulos se tiene en cuenta el área de formación de ellos y la propuesta de investigación". La propuesta de investigación guarda relación con su perfil profesional de ingreso y se asignan tutores de acuerdo a la línea seleccionada (CA-ESPO).*

Un testimonio revela que el perfil profesional de ingreso, permite identificar conocimientos previos que pueden profundizarse o afianzarse durante la formación en la Maestría:

*"Los conocimientos son generales... uno que se identifica claramente es el de legislación educativa, que la mayoría no maneja" "No maneja por ejemplo lo que es educación superior diferencia entre CONES y ANEAES" "Entonces todo lo que es comprensión de la política educativa y la legislación educativa dentro del primer módulo es algo que se identifica" "Toda esa confusión que en el módulo 1 se aclara" "Y después si se ve más de repente de por ahí lo que hace a planificación estratégica, elaboración de proyectos educativos que los alumnos incorporan"(DA-P\_UNIBE).*

En coincidencia con lo señalado por Sánchez y Arredondo, (2001) citado en Contreras Gutiérrez y Urrutia Aguilar (2017) las maestrías centran sus objetivos en proporcionar a los estudiantes una formación amplia, especializada y sólida en un área de conocimiento, con la finalidad de iniciarlos en el ámbito de la investigación, para el ejercicio de la docencia y la especialización en el campo profesional. Estos objetivos son logrados con una adecuada planificación de las actividades y ello es posible tomando en cuenta las características y conocimientos previos de los cursantes.

Entre las características de los participantes de la Maestría en Educación, los datos reportan que un alto porcentaje se encuentran sin la presentación y defensa de la tesis, y según la ANEAES (2019), son egresados por haber culminado el programa, pero que aún no se han titulado. Al respecto, desde la gestión académica de ambas universidades se realizan procesos de seguimiento y apoyo para el cierre de la tesis, entre las que mencionan:

*"En ese aspecto la coordinación académica desde años anteriores ya ha identificado eso, se han utilizado distintas estrategias para mejorar que más estudiantes puedan cerrar ese ciclo" (CA-ESPO).*

*"La institución ha gestionado para que ellos puedan tener un sistema de ampliación de reloj académico en primera instancia luego también se ha reducido por ejemplo el arancel para que ellos puedan seguir con ese ciclo y terminar el programa, también se ha contactado con los tutores ya que tenemos un número limitado... el apoyo a esos estudiantes para que puedan ir cerrando el ciclo" (CA-ESPO).*

*"Primeramente el acompañamiento en los talleres de tesis que son durante la cursada, un acompañamiento más académico, la atención cuando existen dudas con respecto a los temas de investigación con respecto a las líneas y después ya serían monitoreos a través de las tutorías de tesis, y después se hace un monitoreo anual para la gente que no defendió en el plazo" (DA-PG\_UNIBE).*

*"Ellos tienen 2 módulos de metodología que son obligatorios" "Tienen estadísticas como módulo pero con un enfoque hacia lo que son investigaciones en educación" "Tienen un seminario sobre técnicas de redacción científica y otro seminario sobre acceso a bibliografía e información científica y búsqueda" "Tiene un seminario de*

*citas y normas APA que son obligatorios" "La idea es ayudarlo para la tesis pero el seminario le forma para investigación en general y el método de metodología también" (DA-PG\_UNIBE).*

*"La unidad de tesis lo realiza el seguimiento como parte de sus funciones, pero si ya es un caso grave por ejemplo que ya paso más de dos años y el alumno no defendió ahí ya pasa a dirección entonces se le hace una entrevista al alumno se le pasa una nota, se habla con el tutor para ver que paso" (DA-PG\_UNIBE).*

Según lo manifestado por las autoridades académicas hay un proceso de seguimiento y gestiones de acompañamiento a los egresados en su proceso de elaboración y culminación de la tesis, sin embargo, los egresados manifiestan cuanto sigue:

*BFG5: "...después las tutorías también, no es suficiente porque a mí me contaron en otras universidades que si tienen todas las tutorías que ellos quieren sin embargo nosotros... teníamos muy cortitos 40 minutos 6 tutorías nada ósea todito el estudiante se cargue encima todo es el estudiante el estudiante se tiene que ver prácticamente solo porque con tu tutora en 40 minutos no haces prácticamente nada".*

*AFG3: "... nos dio digamos una base como para seguir avanzando, para mí fue muy importante, por ejemplo, nosotros que tenemos que presentar una tesis o un trabajo final para recibimos, un trabajo investigativo, me pareció muy interesante, pero siento que falta más, falta profundizar. A lo mejor agregar módulos pos o sea una vez terminada los módulos del masterado como algo opcional, de repente tener talleres a los cuales podamos sumarnos para poder tener esa solvencia para poder seguir avanzando eso de por ahí para mí sería súper útil si es que la universidad ofrece, no como una tutoría sino para profundizar más sobre cómo hacer investigación".*

*AFG2: "y es muy cierto lo que señala la compañera en un momento dado me he sentido que hacía falta más preparación en cuanto a metodología en cuanto a la elaboración... nos hemos sentido solos en algunos momentos... pero si hacía falta más herramientas en cuál metodología en cuanto a herramientas de cómo se elabora, cómo se procesa, cómo se elabora el resultado, las conclusiones, en esos puntos nos faltó más..."*

Según los testimonios de los egresados, se identifican algunos aspectos que no les permiten desarrollar la tesis hasta la presentación y defensa de la misma; *no es suficiente las tutorías, faltan más talleres sobre metodología de la investigación, necesidad de más conocimiento sobre investigación*. Los aspectos identificados son elementos de análisis para la gestión académica considerando que el porcentaje de graduados en relación a la cantidad de matriculados constituye un índice de eficiencia académica del gobierno del Programa.

Se evidencia que la una cantidad de egresados de la maestría en educación *no defendió tesis*, al decir de Peñaloza Ramella, (2003), la eficiencia terminal es baja.

Sobre *la presentación y defensa de la tesis*, los graduados refieren:

AFG2: *"Constancia y perseverancia... me propuse terminar y lo conseguí terminar en el plazo indicado que fue un año de tutoría"*.

AFG:2" *... tuve que pedir ayuda en la parte donde teníamos que procesar los datos por el manejo del programa y todo no estaba preparada en esa parte entonces tuve que buscar alguien que me dé un soporte en cuanto a la estadística, en cuanto al manejo de la tecnología, cargamos juntos los datos los resultados, después me ayudo a preparar los gráficos y después ya con la tutora construí las discusiones" "la parte de procesamiento de datos es donde más tuve problemas"*.

BFG5: *"yo por ejemplo defendí la tesis, yo creo que fue porque impacto mucho en mí los docentes que tuve ya sea en la licenciatura... traje un conocimiento de investigación y que se reforzó en la maestría, fue enriquecer más mi conocimiento etcétera, entonces yo creo que ahí depende mucho de nuestros docentes de lo que ellos nos motivan a cómo, qué tema decidir, qué tema vas a hacer, qué tema vas a defender"*.

BFG6: *"mi única dificultad fue, o sea que mi tutora me dejó a mitad de la elaboración de mi tesis, yo no me enteré informo ella por escrito y después yo me vi en apuros y bueno este busque otra tutora ... la tesis la tiene que hacer el tutorando no es el tutor quién hace la tesis ... llegué al final de la tesis y en forma y tuve los tiempos de tutoría"*.

Los graduados aportan información relevante que pueden ser elementos de análisis para posibles adecuaciones en la etapa de elaboración y culminación de la tesis. En tal sentido, es importante un estudio de seguimiento a los graduados a fin de identificar posibles ajustes o adecuaciones a los procesos académicos y una retroalimentación para la pertinencia curricular, sus posibles adecuaciones y una mejora continua de acuerdo a las necesidades (Aldana de Becerra et al., 2008).

### **Variable 2: Utilidad de los conocimientos adquiridos en la maestría en educación**

En la Tabla 6 se comparan las respuestas a los ítems sobre la utilidad de los conocimientos adquiridos en la maestría de las dos universidades y en el Gráfico 1 se resumen las respuestas en forma global.

Se indagó sobre la percepción de la utilidad de los conocimientos adquiridos en la maestría en educación sobre diferentes aspectos. En relación a la dimensión “Coordinar equipos en función técnico-académica”, el 51% de los encuestados consideró que fue muy útil, fue mayor entre los participantes de la universidad privada (62,5%) que de la pública (45,5%), pero la diferencia no llegó a ser significativa ( $p=0,074$ ). Cuando se compararon las puntuaciones medias de las valoraciones, la diferencia fue significativa (2,6 vs 2,3;  $p=0,023$ ).

Sobre la dimensión “Diseñar, implementar y evaluar proyecto educativo de carreras y programas de postgrado”, hubo diferencia significativa entre las dos universidades el 41,7% de los encuestados de la privada encontró que los conocimientos adquiridos tuvieron mucha utilidad en comparación al 20,2% de los encuestados de la universidad pública; se observó un alto porcentaje que opinaron que la utilidad fue medianamente útil (49,7%) o poco útil (23,1%) para esta dimensión. La puntuación media fue mayor en la privada que en la pública, la diferencia fue significativa (2,3 vs 1,9;  $p=0,012$ ).

Con respecto a la dimensión “Integrar equipos interdisciplinarios para la definición de políticas educativas a nivel institucional, regional y nacional”, el 38,1% de los respondientes encontraron muy útil, mayor entre los de la privada (50%) que de la pública (32,3%).

En relación a “Gestionar y orientar procesos de evaluación de la calidad de la Educación Superior” el 43,5% de los participantes percibieron que los conocimientos adquiridos fueron medianamente útiles, e incluso una importante proporción (20,4%) lo encontró poco útil.

En forma similar los conocimientos adquiridos son considerados medianamente útiles en el 42,2% o poco útiles en el 34,7% sobre la dimensión “Gestionar proyectos educativos a nivel departamental”. Así mismo sobre “Participar en procesos de transformación educativa a nivel nacional”, el 37,4% y 29,3% lo consideran medianamente y poco útiles, respectivamente.

El área que peor valoración tuvo fue el de investigaciones, sobre “Planificar y desarrollar investigaciones científicas”, los encuestados valoraron como medianamente útil en un 47,5% e incluso poco útil en un 34,3 % en la universidad pública, en la universidad privada consideran medianamente útil y poco útil en un 35,4% respectivamente. Sobre los conocimientos para “Participar activamente en equipos de investigación”, los mayores porcentajes se dieron en la valoración medianamente útil y poco útil, 40, 4% y 39, 4 % en la universidad pública, así también en un 37,5% y 35,4% medianamente útil y poco útil esta dimensión para los participantes de la universidad privada, otra dimensión relacionada a investigación; “Publicar resultados de investigación”, según los encuestados de la universidad pública fue medianamente útil en un 39,4% y poco útil en un 50,5%, en tanto, en la universidad pública los mayores porcentajes también se posicionaron en medianamente y poco útil en un 29,2% y 47, 9%. La investigación constituye una función esencial y obligatoria de la universidad, que la fomenta y realiza, respondiendo a través de la producción de conocimiento y desarrollo de tecnologías a las necesidades de la sociedad, con especial énfasis en la realidad nacional. Los docentes, estudiantes y graduados deben participar en la actividad investigadora en su propia institución o en redes de investigación nacional o internacional, creadas por las instituciones universitarias públicas o privadas. En tal sentido, es necesario promover mayores condiciones para producir conocimientos con la participación directa e indirecta de los estudiantes.

Los conocimientos adquiridos fueron considerados medianamente útiles en el 33,3% o poco útiles en el 29,3% sobre la dimensión “Gestionar instituciones de enseñanza superior”.

Es probable que se tenga que analizar el programa sobre este punto, esencial para ocupar cargos directivos considerando que los encuestados encuentran más útil la maestría para la docencia, no para gestión educativa. Sin embargo, en ambas universidades la Maestría en Educación platea un énfasis en gestión. Por otro lado, una realidad en Paraguay, todavía es muy incipiente los esfuerzos de llegar a cargos directivos por meritocracia, todavía en muchos entes públicos e instituciones de educación superior los cargos directivos son considerados “cargos de confianza”.

El 45,6% de los encuestados encontró que tuvo mucha utilidad, los conocimientos adquiridos en la maestría para “Desarrollar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en educación superior”.

Este resultado resulta interesante en el momento de la revisión de la estructura curricular de los programas, considerando que los planes de estudio responden a un conjunto de decisiones adoptadas en un momento determinado y en función de una serie de aspectos evidentemente variables como son las necesidades por parte de la sociedad y de las personas, y la dinámica científica y tecnológica. Dicho documento institucional, por su naturaleza y sentido están destinados a ser revisados periódicamente por ello toda propuesta curricular debe prever su evaluación. El hecho de que los planes de estudio deban ser modificados cada cierto tiempo no responde a un capricho de los dirigentes de turno ni a la casualidad, sino que es producto de reajustes introducidos de acuerdo con la evaluación de su funcionalidad y adecuación al contexto.

Para la reorganización del plan de estudios es posible considerar a Zabalza (2006) respecto al Plan de estudios propone 4 tipos de contenidos formativos. Dos de ellos lo denomina “esfera de la formación general”, y los otros dos a la esfera de la “formación profesional”: Contenidos culturales generales, Contenidos formativos generales e inespecíficos, Contenidos formativos disciplinares (I): disciplinas generales, Contenidos formativos disciplinares (II): disciplinas especializadas y, el practicum.

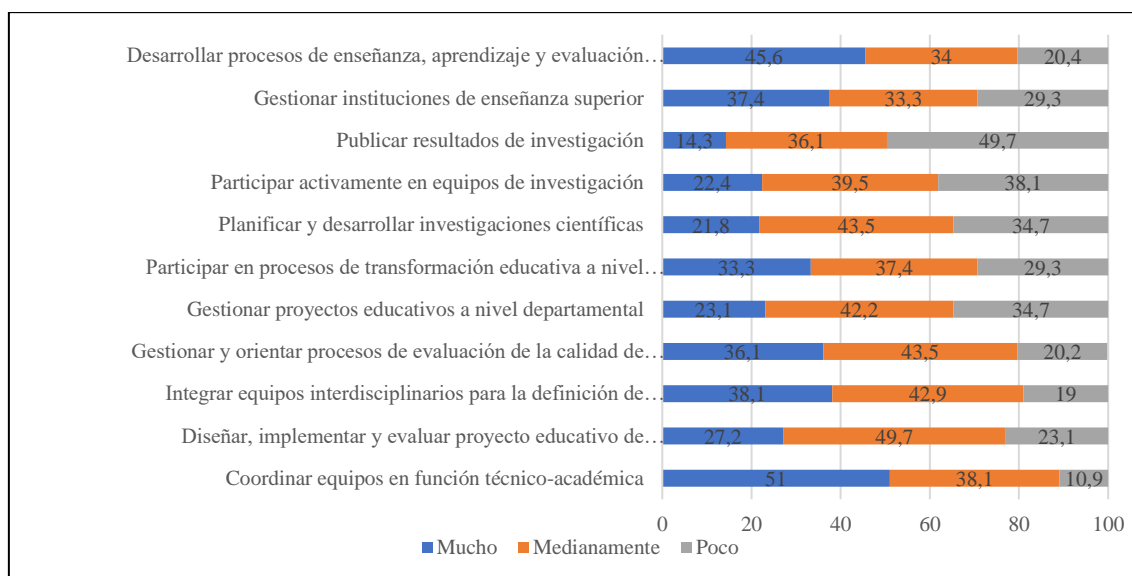
**Tabla 6.** Percepción respecto a la utilidad de los conocimientos adquiridos en la maestría en educación. n= 147

Dimensiones	UNE	UNIBE	Total	Valor p
<b>Coordinar equipos en función técnico-académica</b>				<b>0,074</b>
Mucho	45 (45.5%)	30 (62.5%)	75 (51.0%)	
Medianamente	40 (40.4%)	16 (33.3%)	56 (38.1%)	
Poco	14 (14.1%)	2 (4.2%)	16 (10.9%)	
<b>Media</b>	<b>2,3</b>	<b>2,6</b>	<b>2,4</b>	<b>0,023</b>
<b>Diseñar, implementar y evaluar proyecto educativo de carreras y programas de postgrado</b>				<b>0,022</b>
Mucho	20 (20.2%)	20 (41.7%)	40 (27.2%)	
Medianamente	53 (53.5%)	20 (41.7%)	73 (49.7%)	
Poco	26 (26.3%)	8 (16.7%)	34 (23.1%)	
<b>Media</b>	<b>1.9</b>	<b>2.3</b>	<b>2,0</b>	<b>0,012</b>
<b>Integrar equipos interdisciplinarios para la definición de políticas educativas a nivel institucional, regional y nacional.</b>				<b>0,060</b>
Mucho	32 (32.3%)	24 (50.0%)	56 (38.1%)	
Medianamente	44 (44.4%)	19 (39.6%)	63 (42.9%)	
Poco	23 (23.2%)	5 (10.4%)	28 (19.0%)	
<b>Media</b>	<b>2.1</b>	<b>2.4</b>	<b>2,2</b>	<b>0,018</b>
<b>Gestionar y orientar procesos de evaluación de la calidad de la Educación Superior</b>				<b>0,557</b>
Mucho	33 (33.3%)	20 (41.7%)	53 (36.1%)	
Medianamente	44 (44.4%)	20 (41.7%)	64 (43.5%)	
Poco	22 (22.2%)	8 (16.7%)	30 (20.4%)	
<b>Media</b>	<b>2.1</b>	<b>2.3</b>	<b>2,2</b>	<b>0,286</b>
<b>Gestionar proyectos educativos a nivel departamental</b>				<b>0,241</b>
Mucho	19 (19.2%)	15 (31.3%)	34 (23.1%)	
Medianamente	45 (45.5%)	17 (35.4%)	62 (42.2%)	
Poco	35 (35.4%)	16 (33.3%)	51 (34.7%)	
<b>Media</b>	<b>1.8</b>	<b>2.0</b>	<b>1,9</b>	<b>0,290</b>
<b>Participar en procesos de transformación educativa a nivel nacional</b>				<b>0,509</b>
Mucho	30 (30.3%)	19 (39.6%)	49 (33.3%)	
Medianamente	38 (38.4%)	17 (35.4%)	55 (37.4%)	
Poco	31 (31.3%)	12 (25.0%)	43 (29.3%)	
<b>Media</b>	<b>2.0</b>	<b>2.2</b>	<b>2,0</b>	<b>0,265</b>
<b>Planificar y desarrollar investigaciones científicas</b>				<b>0,237</b>
Mucho	18 (18.2%)	14 (29.2%)	32 (21.8%)	
Medianamente	47 (47.5%)	17 (35.4%)	64 (43.5%)	
Poco	34 (34.3%)	17 (35.4%)	51 (34.7%)	
<b>Media</b>	<b>1.8</b>	<b>1.9</b>	<b>1,9</b>	<b>0,450</b>
<b>Participar activamente en equipos de investigación</b>				<b>0,642</b>
Mucho	20 (20.2%)	13 (27.1%)	33 (22.4%)	
Medianamente	40 (40.4%)	18 (37.5%)	58 (39.5%)	
Poco	39 (39.4%)	17 (35.4%)	56 (38.1%)	
<b>Media</b>	<b>1.8</b>	<b>1.9</b>	<b>1,8</b>	<b>0,421</b>
<b>Publicar resultados de investigación</b>				<b>0,095</b>
Mucho	10 (10.1%)	11 (22.9%)	21 (14.3%)	
Medianamente	39 (39.4%)	14 (29.2%)	53 (36.1%)	
Poco	50 (50.5%)	23 (47.9%)	73 (49.7%)	
<b>Media</b>	<b>1.6</b>	<b>1.8</b>	<b>1,7</b>	<b>0,225</b>
<b>Gestionar instituciones de enseñanza superior</b>				<b>0,089</b>

Mucho	31 (31.3%)	24 (50.0%)	55 (37.4%)	
Medianamente	36 (36.4%)	13 (27.1%)	49 (33.3%)	
Poco	32 (32.3%)	11 (22.9%)	43 (29.3%)	
<b>Media</b>	<b>2.0</b>	<b>2.3</b>	<b>2,1</b>	<b>0.050</b>
<b>Desarrollar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en educación superior</b>				
Mucho	42 (42.4%)	25 (52.1%)	67 (45.6%)	
Medianamente	36 (36.4%)	14 (29.2%)	50 (34.0%)	
Poco	21 (21.2%)	9 (18.8%)	30 (20.4%)	
<b>Media</b>	<b>2.2</b>	<b>2.3</b>	<b>2,3</b>	<b>0.376</b>
<b>Media total 1</b>	<b>2.0</b>	<b>2.2</b>	<b>2,0</b>	<b>0.058</b>

En el Gráfico 1 se resumen las respuestas de los participantes a los ítems sobre utilidad de los conocimientos adquiridos en la maestría de educación

El ítem con mayor valoración fue “Coordinar equipos en función técnico-académica” y con menor valoración fue “Publicar resultados de investigación”.



**Gráfico 1.** Respuestas de los participantes a los ítems sobre utilidad de los conocimientos adquiridos en la maestría de educación

Las dimensiones analizadas en relación a la utilidad de los conocimientos guardan relación con el perfil de egreso determinado en los programas de maestría en educación de las universidades pública, como privada.

Sobre la dimensión “Diseñar, implementar y evaluar proyecto educativo de carreras y programas de postgrado”, los encuestados de la universidad privada encontró que los conocimientos adquiridos son de mucha utilidad en comparación a los de la universidad pública que opinaron que fue medianamente útil e incluso poco útil. Este resultado coincide con el perfil de salida de la universidad privada que menciona; Identificar problemática y formular proyectos educativos para la adquisición de recursos en pro de la eficiencia de las instituciones de educación y se contrapone con lo establecido como perfil de salida en el programa de la maestría en educación de la universidad pública que menciona; Diseña, implementa y evalúa proyectos educativos acordes a nuestro tiempo propendiendo a la formación de ciudadanos del futuro. Así también, respecto a “Gestionar proyectos educativos a nivel departamental” las valoraciones entre medianamente útil y poco útil dan un mayor porcentaje a criterio de los encuestados de ambas universidades. El resultado sobre el impacto de los conocimientos para elaborar, implementar y evaluar proyecto académico es posible comparar con las conclusiones del estudio de Rubalcaba (2009), un aspecto que resulta muy interesante para el programa de maestría en educación es que, a 126 egresados, que representan el 49% de la población han desarrollado por lo menos un proyecto educativo a partir de la formación recibida en el posgrado. La mayoría de estos trabajos (64%) tienen que ver con la práctica docente. Se puede concluir, entonces, que el programa está cumpliendo con uno de sus propósitos principales: desarrollar competencias en sus egresados que lo preparen para innovar en la práctica educativa, esto queda manifiesto por la cantidad y calidad de los proyectos realizados.

Respeto a la utilidad de los conocimientos para “Participar activamente en equipos de investigación” en general resultó medianamente útil en un 39,5% y poco útil en un 38,1% y, “publicar resultados de investigación”, se valora en mayor porcentaje entre, medianamente útil en un 36,1% y poco útil en un 49,7%, resultado que no condice con el logro del perfil de salida de ambas universidades que describen; produce conocimientos nuevos y realiza aportes significativos en el ámbito científico, diseña y gestiona Proyectos de Investigación relevantes para la mejora de la educación, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, genera e implementa proyectos de investigación, innovación y de desarrollo desde el ámbito de la educación para la mejora del país y la región (UNE, 2011), así también la universidad privada define como perfil de egreso, formular proyectos de investigación relacionados con las áreas fundamentales del Sistema Educativo, en mejoramiento de los indicadores de cobertura,

calidad, pertinencia y eficiencia (UNIBE, 2014). Se evidencia que la dimensión relacionada a habilidades investigativas fue medianamente y poco valorada en cuanto a utilidad de dicho conocimiento. Este resultado coincide con el estudio de Rubalcaba (2014), que señala, nada más un 17% de los egresados han realizado algún tipo de publicación a partir de los estudios de maestría. Estos datos se convierten en resultados muy valiosos para el posgrado en educación.

Otras habilidades del perfil de egreso de la universidad pública son; conoce y aplica los fundamentos filosóficos de la Educación en el quehacer diario tanto en el área de la práctica docente como en la gestión directiva; asume un liderazgo positivo y motivador entre sus pares sea cual fuere el cargo en el que se desempeñe (UNE, 2011). Igualmente, parte del perfil de egreso de la universidad privada es; diseñar y monitorear un plan de mejora escolar y liderar procesos académicos – curriculares orientados a la calidad de educación, de forma conjunta con los actores sociales para la atención de las necesidades detectadas dentro de un contexto social determinado (UNIBE, 2014) guardan relación con una dimensión “coordinar equipos en función técnico-académica” que fue valorada como muy útil por los encuestados.

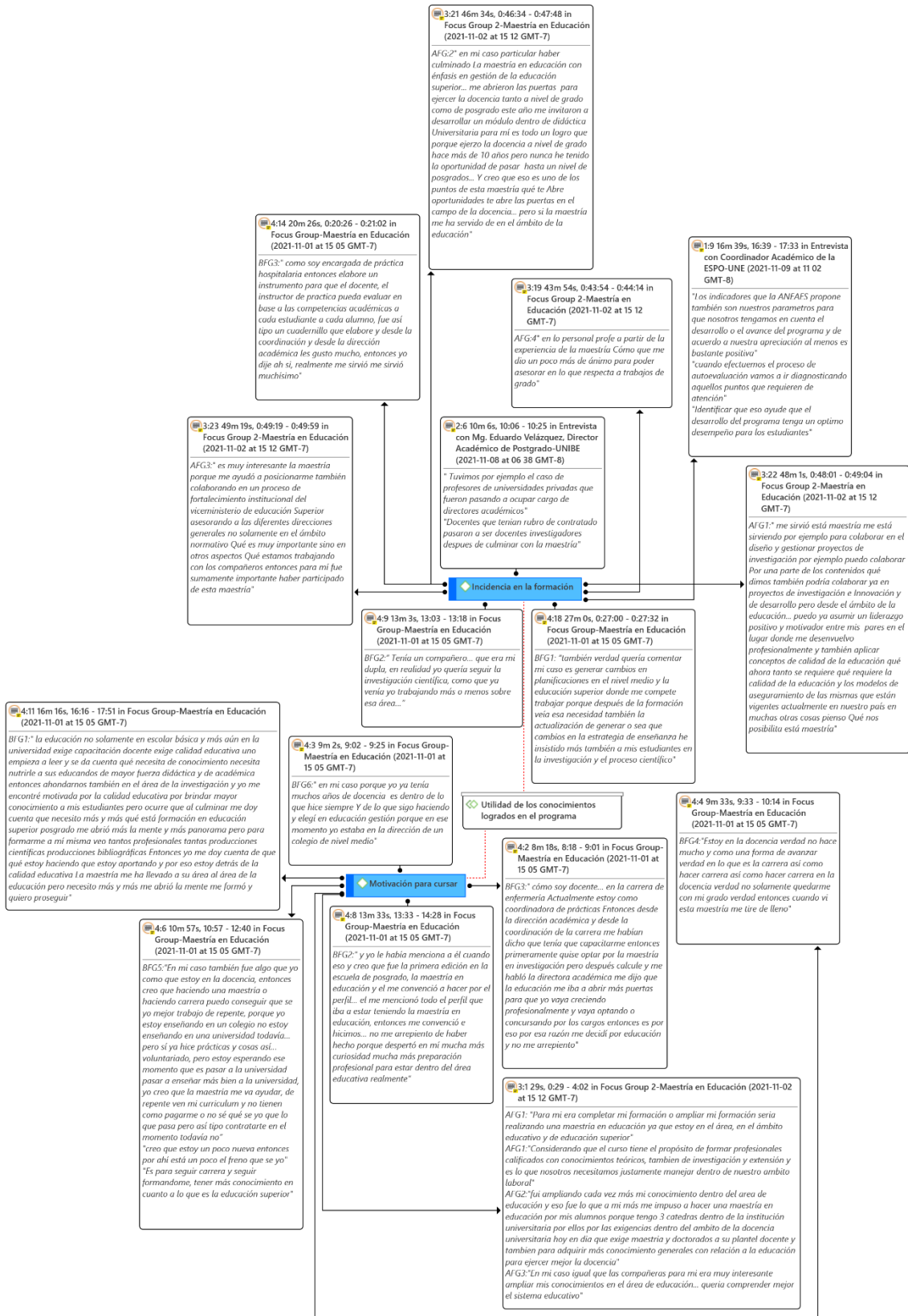
En la universidad pública se define como perfil de egreso, valora y aplica las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de enseñanza aprendizaje; conoce y relaciona las Teorías Educativas Contemporáneas a la práctica docente universitaria, así como a la dirección de instituciones educativas; y en la universidad privada se encuentra entre el perfil de egreso; Diseñar y monitorear un plan de mejora escolar, procesos de enseñanza y evaluación de aprendizajes, desarrollo de capacidades y apoyo a docentes. En relación a estos perfiles se analizó la dimensión; “desarrollar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en educación superior” valorado de mucha utilidad por los encuestados. Este resultado se compara con un estudio realizado en la UNA (2018) que arrojó como resultado que el 94,8% de los egresados de postgrados manifestó que los conocimientos adquiridos durante la carrera, fueron suficiente y mucho para el desempeño profesional en el trabajo. El 50,5% de los encuestados manifestó ejercer la docencia. De este porcentaje el 32,1% lo ejerce en la UNA.

La percepción sobre la utilidad de los conocimientos de los cursos de postgrado registrada en este trabajo varió de acuerdo a la dimensión. En comparación con el estudio de Soto et al. un 61,5% de los encuestados manifestó que fueron muy útiles, cifra muy inferior al

encontrado en un estudio llevado a cabo en Chile, donde prácticamente el 100% de los encuestados manifestó que los cursos de postgrado fueron muy útiles y esto básicamente se debería al tipo de ocupación laboral pues la percepción varía entre aquellos graduados que se desempeñan exclusivamente como docentes universitarios, donde el 100% manifestó que fueron muy útiles. La menor percepción de utilidad de los cursos de postgrado, aun dedicándose un 88,5% de los egresados en el área del postgrado, lleva a pensar en la aplicación ineficaz de los conocimientos. A esto podría agregarse la falta de conexión con otras ventanas de oportunidades que pueden ofrecer los cursos de postgrados, tales como establecimientos de redes de profesionales, membresías en sociedades científicas, categorización como profesionales investigadores, etc.

Así valorar la utilidad de los conocimientos es de suma importancia para las IES, siguiendo a Sánchez y Arredondo (2001) citado en Rodríguez-Morales y Valenzuela-Ortiz (2016), quien señala como principal objetivo de las maestrías es proporcionar a sus estudiantes formación sólida y amplia en una determinada área, con la intención de que se introduzcan en el quehacer investigativo para realizar ejercicio docente y profesional.

## Categoría 2: Utilidad de los conocimientos adquiridos en la maestría en educación



Rama (2016) afirma que la finalidad de los programas de maestría es brindar conocimientos avanzados en un campo del saber académico o profesional, y pueden ser maestrías “académicas” las que desarrollan entrenamiento en “investigación” o, maestrías “profesionales” o “profesionalizantes” cuyo énfasis se da en el fortalecimiento y consolidación de las competencias profesionales en un campo del saber. Considerando la afirmación de Rama, el tipo de programa está determinado por el conocimiento que brinda y la utilidad de estos en el desempeño de funciones en el ámbito laboral. Conforme a las evidencias recogidas, los programas, de la universidad pública y privada cuenta con características de una maestría profesionalizante.

Así, las autoridades académicas de ambas universidades señalan;

*"La maestría tiene un énfasis que es, gestión educativa de calidad, entonces ese enfoque también siempre aclaramos al inicio, no es una maestría generalista en educación" "Yo creo que eso es lo que atrae gente que no es del área siga, porque más bien por una cuestión práctica quiere hacer la maestría" "Son profesionales de otras áreas pero que trabajan en una institución educativa"(DA-P\_UNIBE).*

*"El programa tiene un énfasis, en educación superior, tiene también unas líneas de investigación que se pretenden abordar" "Se da un énfasis también a lo que es la investigación, ya que es una tendencia a que los estudiantes de un posgrado puedan ser capaces de orientar de gestionar proyectos de investigación" "Si bien tienen un énfasis el proyecto académico no se deja de lado lo que se refiere a investigación y también a las innovaciones tecnológicas" (CA-ESPO)*

Según expresiones de las autoridades entrevistadas la característica de la Maestría en Educación tiende al fortalecimiento y consolidación de las competencias profesionales en un campo del saber, en la gestión y el desempeño en la educación superior, en coincidencia con lo definido en el perfil de egreso de los programas.

Así también, los egresados y graduados señalan que conocimientos recibidos les posibilita realizar actividades como, *coordinar equipos en función técnico-académica, diseñar, implementar y evaluar proyecto educativo de carreras y programas de postgrado; Integrar equipos interdisciplinarios para la definición de políticas educativas a nivel institucional,*

regional y nacional; Gestionar proyectos educativos a nivel departamental así lo testimonian las siguientes expresiones:

AFG1: "En mi caso... en una de las materias que tuvimos que se denomina curriculum, me sirvió muchísimo para que yo pueda entender como fue estructurado por ejemplo, el curriculum de la unidad académica y que más se puede hacer de repente para actualizar un curriculum, cada cuanto se puede actualizar un curriculum y muchas otras informaciones que me sirven en mi actividad laboral y aparte otras asignaturas que nos sirvieron de conocimientos generales por ejemplo, dimos entornos virtuales de aprendizaje que es una herramienta una asignatura que nos enseñó a utilizar la herramienta tecnológica por ejemplo dentro de la educación superior".

AFG2: "fui ampliando cada vez más mi conocimiento dentro del área de educación..."

AFG3: "En mi caso igual que las compañeras para mí era muy interesante ampliar mis conocimientos en el área de educación... quería comprender mejor el sistema educativo".

AFG3: "Entonces si bien mi trabajo será transversal a todo el mundo educativo seguí haciendo jurídico y bueno tenía curiosidad un interés de cómo se manejaba subsistema desde el aula cómo eran los proyectos educativos, cuál tiene que ser el perfil del director los docentes, cómo elaboran su PEI y me di cuenta de que tampoco era tan diferente al sistema central pero siempre con un punto de vista más pedagógico..... está maestría para mí o sea me dio la seguridad de pasar a un nivel técnico pedagógico ya con conocimiento mucho más sólido en la parte educativa..."

BFG3: "de mi parte verdad, he escuchado siempre hablar a la directora académica por ejemplo sobre las competencias, en la educación basada en competencias, y me preguntaba yo siempre y ¿qué lo que es la competencia, a que lo que se refiere? Y siempre me quede con esa duda verdad, los mismo las evaluaciones... entonces había cuestiones así que siempre me quedaba con dudas verdad, pero después que estudie la maestría pude mejorar esos conocimientos verdad, ahora puedo entender lo que es la educación basada en las competencias, inclusive en cuanto a mis experiencias, elabore un instrumento en el área de

*enfermería que es justamente un instrumento que nosotros utilizamos en el área de prácticas”*

Las evidencias denotan la pertinencia curricular con la demanda laboral, dada por los conocimientos adquiridos y el cumplimiento de distintas funciones técnicas en la educación superior.

Igualmente, sobre conocimientos para *desarrollar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en educación superior*, un egresado refiere:

*AFG2: "Amplie mi conocimiento en cuanto a varias asignaturas que hemos tenido la oportunidad de desarrollar dentro del curso de maestría... de los cuales teorías de aprendizaje por ejemplo era una asignatura que yo profundice bastante.... y me fue muy útil en mis clases de psicología... y también diversidad que fue un módulo muy interesante muy actual".*

*BFG3: " como soy encargada de práctica hospitalaria entonces elabore un instrumento para que el docente, el instructor de practica pueda evaluar en base a las competencias académicas a cada estudiante a cada alumno, fue así tipo un cuadernillo que elabore y desde la coordinación y desde la dirección académica les gustó mucho, entonces yo dije ah sí, realmente me sirvió me sirvió muchísimo"*

En cuanto a la percepción que tienen los egresados y graduados sobre los conocimientos para *planificar y desarrollar investigaciones científicas, participar activamente en equipos de investigación, y publicar resultados de investigación*, señalan:

*FG1: "... está maestría nos dio un conocimiento, no muy extenso sobre lo que es la investigación, pero sí y, yo creo que vamos a poder defendernos muy bien. De repente intentar elaborar proyectos institucionales y presentar porque dentro los talleres ya hemos aprendido; cómo se estructura, cómo se va elaborando y los procesos que lleva a la elaboración de un trabajo final, un trabajo de investigación, yo creo que podemos creo que está maestría va a posibilitar investigaciones también en el área de educación"*

*AFG1: "Considerando que el curso tiene el propósito de formar profesionales calificados con conocimientos teóricos, también de investigación y extensión y es lo que nosotros necesitamos justamente manejar dentro de nuestro ámbito laboral".*

Así mismo, en relación a conocimientos para *Gestionar y orientar procesos de evaluación de la calidad de la Educación Superior, Gestionar instituciones de enseñanza superior*, expresan cuanto sigue:

*AFG1: "Para ampliar un poco mi conocimiento también, una de las asignaturas muy interesante que tuvimos fue calidad evaluación de la educación superior porque justamente nosotros los de la UNE en un proceso experimental de acreditación entonces esa materia ya no sirvió por ejemplo en la parte teórica y luego vino la práctica y muchas cosas yo recordé en ese momento y me pareció muy interesante y también taller de tesis*

*AFG2: "y es muy cierto lo que señala la compañera en un momento dado me he sentido que hacía falta más preparación en cuanto a metodología en cuanto a la elaboración... nos hemos sentido solos en algunos momentos... pero si hacía falta más herramientas en cuál metodología en cuanto a herramientas de Cómo se elabora cómo se procesa Cómo se elabora el resultado las conclusiones en esos puntos nos faltó más..."*

*AFG:5 "Me ayudó muchísimo en cuanto a la gestión en la educación superior porque se tocó bastante los temas relacionados autoevaluación en cuanto al proyecto educativo también. Y la verdad es que sí voy a enseñar ya tengo las herramientas necesarias para poder ejercer"*

*BFG2: "Pero sí, en cuanto a las gestiones, elaboración de los proyectos sí, estoy capacitado para hacerlo... trabaje con los compañeros en la elaboración de proyectos entonces creo que sí en cuanto a la gestión educativa misma de la educación superior, sí me formo bastante bien en cuanto a esas cuestiones."*

Las afirmaciones de los egresados y graduados de la Maestría en Educación indican una incidencia positiva en relación a los conocimientos adquiridos y el desempeño en funciones

técnicas, gestión y docencia en educación superior, sin embargo, pocos señalan conocimiento en investigación.

### **Variable 3: Impacto de las dimensiones del programa sobre el logro de aprendizajes**

El 55,8% consideró que el proyecto académico del programa de maestría incidió mucho para el logro de los aprendizajes; el 58,5% respondió que la gestión del programa de maestría tuvo mucho impacto; fue significativamente ( $p = 0,012$ ) mayor en los encuestados de la universidad privada (75%) que la pública (50,5%). Cabe mencionar al respecto, que la forma en la cual se desarrollan la mayoría de los módulos que hacen a la malla curricular de las maestrías y doctorados, responde más bien a un enfoque panorámico, por lo cual y a decir de Peñaloza (2003:146-149) no hay mayor diferencia con el estilo de trabajo del pre-grado y añade: los cursos de maestrías deben servir para formar a los profesionales en investigación científica y los doctorados para generar investigación científica propiamente dicha (Peñaloza Ramella, 2003).

La gestión del docente en general fue muy bien valorada por el 71,4%. En la universidad pública el mayor porcentaje se dio en mucho 67,7% y medianamente en un 30,3%, en la universidad privada los encuestados consideran que la gestión del docente incidió mucho en sus aprendizajes en un 79,2% y medianamente en un 20,8%.

La gestión del programa los encuestados han valorado en general, en ambas universidades que incidió en un 58,5% y medianamente en un 33,3%, en cuanto a la percepción sobre la incidencia de dicha dimensión en la universidad pública señalan que mucho en un 50,5% y en la universidad pública en mayor porcentaje, un 75,0%.

La infraestructura y recursos mostró diferencia significativa entre las dos universidades, en forma global, el 58% respondió que tuvo mucho impacto sobre el logro de los aprendizajes, mucho mayor en la universidad privada (79,2%) comparado con la pública (48,5%), Tabla 7.

**Tabla 7.** Dimensiones que incidieron en el logro de tus aprendizajes

<b>Dimensiones</b>	<b>UNE</b>	<b>UNIBE</b>	<b>Total</b>	<b>Valor p</b>
<b>Proyecto académico (módulos, carga horaria total del curso, horas destinadas a tutorías)</b>				<b>0.173</b>
Mucho	50 (50.5%)	32 (66.7%)	82 (55.8%)	
Medianamente	42 (42.4%)	14 (29.2%)	56 (38.1%)	
Poco	7 (7.1%)	2 (4.2%)	9 (6.1%)	
<b>Media</b>	2.4	2.6	2,5	0.077
<b>Gestión del programa de maestría en educación (cronograma del curso, comunicación oportuna, normativas sobre el curso, recursos humanos de apoyo académico y administrativo)</b>				<b>0.012</b>
Mucho	50 (50.5%)	36 (75.0%)	86 (58.5%)	
Medianamente	38 (38.4%)	11 (22.9%)	49 (33.3%)	
Poco	11 (11.1%)	1 (2.1%)	12 (8.2%)	
<b>Media</b>	2.4	2.7	2,5	0.003
<b>Gestión del docente (competencia profesional de los docentes, procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación)</b>				<b>0.268</b>
Mucho	67 (67.7%)	38 (79.2%)	105 (71.4%)	
Medianamente	30 (30.3%)	10 (20.8%)	40 (27.2%)	
Poco	2 (2.0%)	0 (0.0%)	2 (1.4%)	
<b>Media</b>	2.7	2.8	2,7	0.116
<b>Infraestructura y recursos (salas de clases, salas para tutorías y sala de profesores, mobiliario, biblioteca física y virtual, laboratorio, acceso a internet, equipamiento y tecnológico)</b>				<b>0.001</b>
Mucho	48 (48.5%)	38 (79.2%)	86 (58.5%)	
Medianamente	39 (39.4%)	9 (18.8%)	48 (32.7%)	
Poco	12 (12.1%)	1 (2.1%)	13 (8.8%)	
<b>Media</b>	2.4	2.8	2,5	<0.001
<b>Media total 3</b>	<b>2.5</b>	<b>2.7</b>	<b>2,5</b>	<b>0.002</b>

Los resultados comprueban que las dimensiones del programa, proyecto académico, gestión docente, gestión del programa, así como infraestructura y recursos tienen una incidencia

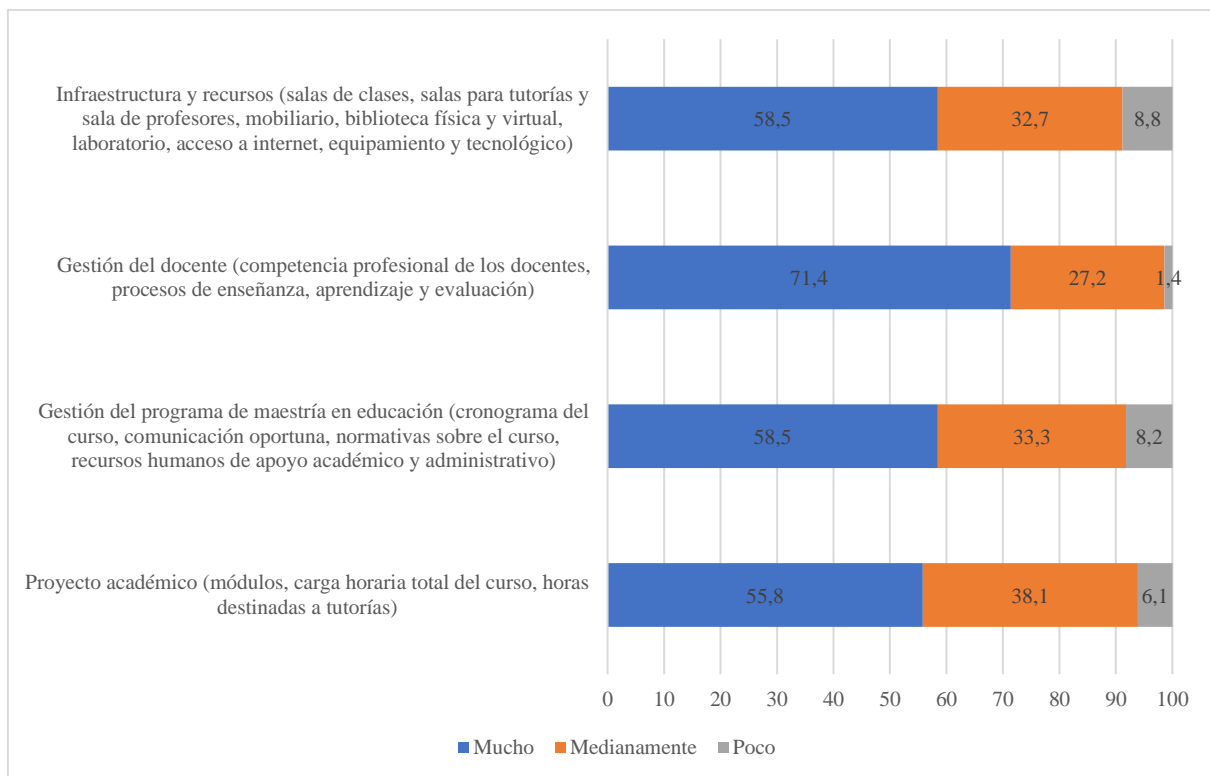
positiva en los aprendizajes de los participantes del programa de maestría, entre los cuales la gestión docente, 71,4% tiene una alta incidencia, desde la percepción de los egresados y graduados de la maestría, en general. Así también, la percepción positiva sobre el “proyecto académico” es importante considerando que en él se especifica información de naturaleza pedagógica y los objetivos académicos (CONES, 2020). Este resultado coincide con Rubalcaba (2009) quien en su estudio concluye que el programa satisface las expectativas de los participantes de la maestría. En general, y desde la perspectiva de los egresados, el programa en sí es una fortaleza, pues el 91%, lo calificó entre muy bueno y bueno. Con respecto a los profesores, el 96% de los participantes los evaluaron como muy buenos y buenos, actualizados y conocedores de su disciplina.

Respecto a la dimensión “gestión del programa de maestría en educación” tiene una valoración alta, (71,4%) en relación a su incidencia en el logro de los aprendizajes. Este resultado es coherente con lo mencionado por Garbanzo-Vargas (2016), las organizaciones requieren de una conducción, una administración. Desde el momento que las personas ingresan a una organización tienen un grado de influencia según estas características propias y, a su vez, la organización también influye sobre ellas. Es transcendental un conocimiento acertado sobre los potenciales de cada individuo y sus comportamientos ante la organización, de manera que la organización sepa conducir a sus integrantes con solidez y pertinencia, para así ofrecer respuestas organizacionales competentes, según el escenario social al cual se debe la organización. Por otro lado, la dimensión gestión del programa es evaluada por la ANEAES, y en uno de sus criterios de valoración menciona la integridad, eficacia y eficiencia del gobierno y la organización del programa (ANEAES, 2020), por tanto, para ambas universidades es importante la valoración positiva de los egresados y graduados respecto a esta dimensión.

La dimensión “Gestión del docente” es valorada por los encuestados de ambas universidades como de alta incidencia en los aprendizajes. Según un estudio de Garcallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010), las cualidades que más se valoran por parte del alumnado son una actitud de respeto, abierta y con capacidad de escucha, la competencia y la buena comunicación y la preparación de las clases. Anterior a estos estudios se sitúa el estudio realizado por Cataldi y Lage (2004) que elaboraron el perfil del docente a raíz de encuestar a aproximadamente 200 alumnos. A partir de los resultados hallados, elaboraron el perfil del

docente que los encuestados pensaban como ideal y que reunía las siguientes características: ser justo, paciente, claro, ‘con buena onda’ y con interés por los alumnos. Retomando a Zabalza Beraza (2006), éste expone una serie de competencias del docente que bajo su juicio son necesarias para el buen desarrollo de su actividad. Estas competencias son: capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje; seleccionar y presentar los contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; la alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC; gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; relacionarse constructivamente con los alumnos; acompañamiento a los estudiantes; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; implicarse institucionalmente (Benedico, Mercado y Delgado, 2004; Universitaria, 2012).

En cuanto a “infraestructura y recursos”, perciben que esta dimensión incide en sus aprendizajes en un 48,5% en la universidad pública, y en un 79,2% en la universidad privada. Esta diferencia en la percepción de los egresados y graduados muestra que las universidades privadas cuentan con infraestructura y recursos que contribuyen en sus aprendizajes. García Ancira, Treviño Cubero, Banda Muñoz (2019), en cuanto a su estancia y preparación en su trayectoria académica, el 55% manifiesta una satisfacción positiva en cuanto a la infraestructura. Acerca de laboratorios y aulas mencionan que es adecuada (53%). El 30% menciona que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC’s) son actuales para el desarrollo de trámites y servicios. En cuanto a la menor valoración de los encuestados de la universidad pública, se puede mencionar que el país tiene aún deficiencias o limitantes que conspiran contra la efectiva producción de conocimiento científico y su difusión pudiendo mencionarse como ejemplo, el acceso deficiente a las Tecnología de la Información y Comunicación (TICs), como los servicios de Internet en el Paraguay, donde sólo el 21,8% (Medina, 2012) de los hogares tiene computadoras instaladas al servicio. Esta realidad se traslada a las universidades públicas. En su estudio, Rolón Flecha y Jiménez Chaves (2019), menciona; la infraestructura física es un factor diferencial durante los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que se requieren ambientes habitables, funcionales y cómodos para la concreción de los objetivos perseguidos, es decir, para un mejor desarrollo de toda actividad educativa y sobre todo para el aprovechamiento y desempeño de los estudiantes.



**Gráfico 2.** Dimensiones que incidieron en el logro de los aprendizajes

### *Categoría 3: Impacto de las dimensiones del programa sobre el logro de aprendizajes*

Las dimensiones son definidas como los aspectos o facetas de una variable compleja (Cazats, 2006 citado en ANEAES, 2020). Las dimensiones de los Programas de Postgrado forman parte de la estructura fundamental que debe tener toda institución de educación superior para ser observados y evaluados a fin de determinar la calidad académica de los mismos.

El *Proyecto Académico* es una dimensión del programa de postgrado y en esta investigación se recoge la percepción de las autoridades académicas de las universidades, egresados y graduados quienes refieren cuanto sigue:

*"Los indicadores que la ANEAES también son nuestros parámetros para que nosotros tengamos en cuenta el desarrollo o el avance del programa y de acuerdo a nuestra apreciación al menos es bastante positiva" "cuando efectuemos el proceso de autoevaluación vamos a ir diagnosticando aquellos puntos que requieren de atención" "Identificar que eso ayude que el desarrollo del programa tenga un óptimo desempeño para los estudiantes" CA-ESPO)*

*"Yo destacaría aquellas bondades... el cuerpo docente por ejemplo son personas con vasta trayectoria en el campo de la educación y ya también están desde su inicio prácticamente, muchos de nuestros profesores son de la capital" "El acceso de los docentes para realizar esas actividades es por concurso y se los mantiene entonces es como una vinculación permanente con la institución y con el desarrollo del programa" Eso de alguna forma le da un sustento pedagógico, técnico" "(CA-ESPO).*

*AFG1:" En cuanto al proyecto académico... es bastante bueno... la intención de este proyecto es la formación de profesionales calificados con conocimientos teóricos proactivos y proyectar y desarrollar investigación también por un lado generar políticas y prácticas educativas innovadoras que hemos aprendido con algunas asignaturas durante el desarrollo del módulo.*

*AFG1:" La estructura curricular para mí fue muy bien distribuida en materias básicas también estaban las específicas del área también las de investigación que nos ayudaron*

*bastante para ir trabajando con nuestro anteproyecto y ahora con nuestra tesis y otras áreas complementarias"*

*BFG2: "Yo he visto también una debilidad que tuvimos nosotros los egresados del curso de la maestría en educación verdad que no se enfocaba tanto en la investigación y a partir justamente de eso lo que a mí me motivo de vuelta a realizar el curso investigación científica... Lo hice devuelta porque me quedo a mí ese sabor amargo como se suele decir de faltar un poquitito más al aprendizaje mismo de la adquisición de los métodos científicos mismos, entonces yo creo que el único punto negativo del cual si yo voy a mencionar en la maestría en educación es ese punto verdad que no se ha enfocado tanto en la parte metodológica, sí lo hicimos en talleres, pero taller así de dos módulos que eran prácticamente poco o nada"*

*BFG3: "y en cuanto los programas de estudio creo que algunos desarrollaban similares contenidos, medio parecidos, medio repetitivo en cuanto a los contenidos", sí profe, algunos contenidos eran muy parecidos en más de un módulo, eso con más de uno de los compañeros también estuvimos así conversando y pudimos analizar"*

*AFG 4: "hoy por ejemplo si me sentiría con ánimo de sugerir algunos ajustes a la maestría en cuánto a lo normativo por ejemplo no sé contempla por ejemplo; de que como un gestor se va enfrentar a un sumario administrativo por ejemplo o como un gestor de la educación superior aborda procesos normativos en el caso de enfrentarse a cuestiones legales, los programas son muy pedagógicos técnicos pero no se ve o por lo menos en el momento que a mí me tocó cursar no se contemplaba esa línea de gestión; por otro lado el hecho de ir sumando también procesos de investigación desarrollo e Innovación también sería otra propuesta para el programa; sí porque nosotros como país no tenemos aún muchas andanzas en investigación ciertamente hay experiencias exitosas pero seguimos todavía entre los índices o con los índices muy bajos con respecto la investigación y que la comunidad misma acepte el proceso de la investigación y la incorporación de la investigación dentro del quehacer educativo por ejemplo tienen el discurso pero no aterriza".*

Las evidencias muestran que las instituciones toman en cuenta las dimensiones definidas por la ANEAES como parámetros que indican el cumplimiento de la dimensión proyecto académico. Por otro lado, tanto autoridades académicas como egresados y graduados coinciden en señalar la importancia del rol y profesionalidad del cuerpo docente en la concreción y logro de los objetivos del proyecto académico, destacan su vasta trayectoria en el

campo de la educación y la cualificación profesional de los mismos, igualmente existe una percepción positiva en cuanto la intencionalidad del proyecto en cuanto a la formación de profesionales calificados, con saberes teóricos prácticos, así también para la investigación. Al respecto Novoa (2011), relaciona el compromiso del profesor con la actuación pedagógica. Asimismo, menciona que el buen docente debe poseer un amplio conocimiento de la materia impartida, de pedagogía y didáctica.

Otros elementos que aportan los entrevistados sobre el proyecto académico, constituyen elementos de análisis para la reestructuración del plan curricular o realizar mayor seguimiento a la implementación de la misma, ellos refieren: *“la debilidad que tuvimos nosotros los egresados del curso de la maestría en educación, es que no se enfocaba tanto en la investigación”, “taller de investigación así de dos módulos que eran prácticamente poco o nada”* y *“en cuanto los programas de estudio creo que algunos desarrollaban similares contenidos, medio parecidos, medio repetitivo en cuanto a los contenidos”*. Pérez y Alfaro 1997, en Gento y Vivas (2003), señala que conocer la satisfacción o no del estudiantil contribuye a tomar decisiones acertadas en la gestión orientada a la calidad universitaria.

Otra dimensión analizada en este estudio es la *gestión del programa*, que según la ANEAES (2007), se refiere a las acciones que se realizan para la administración del programa formativo y la consecución de sus objetivos del programa. Al respecto se recogen los siguientes testimonios:

| BFG4: *“la gestión del programa sí fue bastante buena también profe... siempre se informaba bastante bien, llenaron bastante la expectativa”*

| BFG6: *“en cuanto a la gestión para mí excelente ”.*

*BFG1: “y me gustaría que se dé seguimiento a uno de los módulos que es taller de tesis que se proyecte a tres módulos, porque nosotros tuvimos dos módulos y que haya tres módulos y que desde un comienzo si es posible se mantenga un solo docente para que podamos salir ya fortalecidos en nuestra producción en el proyecto, en la elaboración del anteproyecto y podamos enriquecer eso y defender al final del curso, ese detalle me gustaría que se realice ese ajuste”*

*BFG1: “un cuestionamiento es con la pre defensa y defensa final de un proyecto conmigo entraron en la pre defensa tres docentes formaron parte de mi mesa examinadora yo he recibido sugerencias todo registre y pude aplicar hacer cambios en mi producción pero en la defensa estaban ya otros tres distintos hubo un cambio entonces me generó ese conflicto porque en la pre defensa no me sugirieron administrar otro instrumento y cuando estaba realizando la defensa me sugieren y fuertemente que aplique otro instrumento quiénes no estaban En mi mesa de pre defensa y me gustaría que mantenga ese cuerpo docente se mantenga en la pre defensa y en la defensa”*

Se evidencia una satisfacción de los egresados y graduados respecto con el servicio que reciben mediante la gestión del programa de Maestría en Educación. Al respecto, Velásquez Ramírez (2012), afirma que las IES requieren de información sobre la calidad de los servicios académicos y administrativos que brindan, con el fin de establecer prioridades para orientar el mejoramiento interno de sus procesos.

La *gestión docente* es el encargado de la planificación, ejecución y evaluación de las actividades curriculares y extra curriculares, de modo a garantizar el nivel de formación y los objetivos de la carrera. En este estudio se recoge la opinión de los egresados y graduados quienes sobre sus docentes. Los mismos exponen cuanto sigue;

*"Tenemos profesores de mucha experiencia que nos apoyan en el desarrollo de esta maestría"(CA-ESPO).*

En coincidencia con lo mencionado por las autoridades académicas de las Maestrías en Educación, los egresados y graduados manifiestan:

*AFG1: "En cuanto a los docentes tuvimos docentes muy calificados tanto locales como de la capital y algunos del extranjero... los profesores se prestaron, tuvieron la capacidad de manejar la tecnología entonces yo creo que por eso no hubo un hueco y pudimos continuar".*

*AFG4: " Tuvimos muy buenos docentes... en cuanto a infraestructura se somete y se sigue sometiendo al mejoramiento de la calidad de la educación" "En cuanto a lo económico podríamos decir que también la universidad ofrece cuenta con estrategias de motivación e incentivo a los estudiantes que desean seguir con su formación permanente y continuada... con promociones y estrategias de pagos".*

*BFG3: "en cuanto al plantel docente llenó mis expectativas, los docentes fueron muy capacitados respondía las preguntas que se le hacía supo guiarnos a todos los estudiantes puedo hablar por mis compañeros que si llenó las expectativas realmente".*

*BFG4: "los profesores sí fueron bastante buenos todos aportaron muchísimo con sus experiencias sus conocimientos".*

Los testimonios indican alta satisfacción respecto al cuerpo docente que forma parte del programa de Maestría en Educación. La gestión del docente es clave en el logro de los objetivos del proyecto académico, su gestión contribuye en gran medida con la calidad del servicio educativo. En dicha gestión se pone en práctica una serie de competencias como las que señala Miguel Ángel Zabalza (2009), planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejar las nuevas tecnologías y diseñar la metodología y organizar las actividades.

La *dimensión Infraestructura y recursos*, se refiere a las instalaciones y los equipamientos necesarios para el desarrollo de los objetivos del programa, el adecuado uso y mantenimiento, la adquisición y renovación de los recursos, así como un adecuado equipamiento (ANEAES (2007). Ante la consulta respecto a la infraestructura y los recursos disponibles para el desarrollo del programa, los entrevistados expresan:

*"Se cuenta con un equipo de vigilancia tecnológica que siempre apoya a los docentes y de alguna manera los docentes vuelven a trasladar eso a sus prácticas docentes" "en ocasiones nuestros egresados manifiestan que tienen un valor agregado el hecho de cursar un programa en la institución" Se utilizan plataformas y otras herramientas"(CA-ESPO)*

*"La debilidad es que tenemos una gran cantidad de participantes a los cuales cada año tenemos que decirles, este es nuestro límite ojalá con el paso del tiempo se tenga los recursos y se pueda dar abasto a esa gran cantidad de participantes que quieren cursar el programa, se han hecho esfuerzos para disminuir el costo del programa y también otorgado exoneraciones, eso posibilitó que más participantes puedan acceder a este programa específico de maestría" (CA-ESPO)*

*AFG1: "Hay veces en que las salas deberían ser un poquito más amplias para la cantidad de personas de postulantes de los cursos"*

*BFG3: "yo quisiera aportar en cuanto a la infraestructura yo soy de la edición 2019 y creo que ese año fue cuándo se tuvo más cantidad de alumnos Nosotros llegamos a estar si mal no recuerdo 53-55 en una sala y estuvimos muy encimados muy apretados todos entonces, ese fue el inconveniente que yo he visto desde mi punto de vista tal vez para ese año se hubiese habilitado 2 aulas verdad".*

*BFG4: "Yo estoy de acuerdo también con la profe BFG3 ... creo que es así y eso dificulta un poco el tema por ejemplo en el momento de las evaluaciones".*

*BFG1: "yo cuestiono un poquito el recurso edificio, pero también comprendo como que pertenecemos a una Universidad Nacional pasa por otras decisiones, pasa por la gestión y decisiones, inversión del estado no es que el rector nada más tiene que invertir por la modernización de nuestra universidad... falta más modernización, pero comprendo que ahí debe invertir no solo la universidad, sino también el estado"*

Las evidencias recogidas muestran aspectos a considerar en la institución de gestión oficial en lo que respecta a la infraestructura. Al respecto, un estudio realizado en México concluye que la infraestructura física de la institución, como laboratorios, salas de cómputo y

aulas especiales de prácticas representa un factor significativo identificado para la elección de la universidad. En ese punto concuerda con el de Schweitzer (2009), él señala que los estudiantes eligen las universidades para cursar posgrados debido a la cantidad de recursos e infraestructura que tienen para desarrollar investigación y aplicaciones prácticas de lo aprendido en el salón de clases (Alcaraz y Morales, 2012).

#### **Variable 4: Impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación**

El 87,1% consideró que la formación de Magíster en Educación eleva el prestigio profesional, el 41,5% está de acuerdo que mejora de ingresos económicos, el 44,2% que tiene un impacto positivo sobre la obtención de ascenso laboral. La gran mayoría de los aspirantes a los programas de Maestría en Educación se encuentran vinculados laboralmente y son motivados por el ascenso laboral.

Una importante proporción (61,2%) consideró que mejora el acceso a docencia en educación superior, 42,9% para el desarrollo de investigaciones, 36,1% acceso a tutoría de tesis, 42,9% acceso a cargo de gestión en la Educación Superior, 49% en la participación en procesos de evaluación de la calidad de la educación superior y 43,5% en la participación en consultas sobre cambios y políticas para la transformación educativa Tabla 8.

**Tabla 8.** Impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación

	UNE	UNIBE	Total	Valor p
<b>Eleva prestigio profesional</b>				<b>0.494</b>
De acuerdo	84 (84.8%)	44 (91.7%)	128 (87.1%)	
Indiferente	10 (10.1%)	3 (6.3%)	13 (8.8%)	
En desacuerdo	5 (5.1%)	1 (2.1%)	6 (4.1%)	
<b>Media</b>	2.8	2.9	2,8	0.241
<b>Mejora de ingresos económicos</b>				<b>0.209</b>
De acuerdo	40 (40.4%)	21 (43.8%)	61 (41.5%)	
Indiferente	32 (32.3%)	20 (41.7%)	52 (35.4%)	
En desacuerdo	27 (27.3%)	7 (14.6%)	34 (23.1%)	
<b>Media</b>	2.1	2.3	2,2	0.247
<b>Ascenso laboral</b>				<b>0.387</b>
De acuerdo	43 (43.4%)	22 (45.8%)	65 (44.2%)	
Indiferente	37 (37.4%)	21 (43.8%)	58 (39.5%)	
En desacuerdo	19 (19.2%)	5 (10.4%)	24 (16.3%)	
<b>Media</b>	2.2	2.4	2,3	0.385
<b>Acceso a docencia en educación superior</b>				<b>0.921</b>

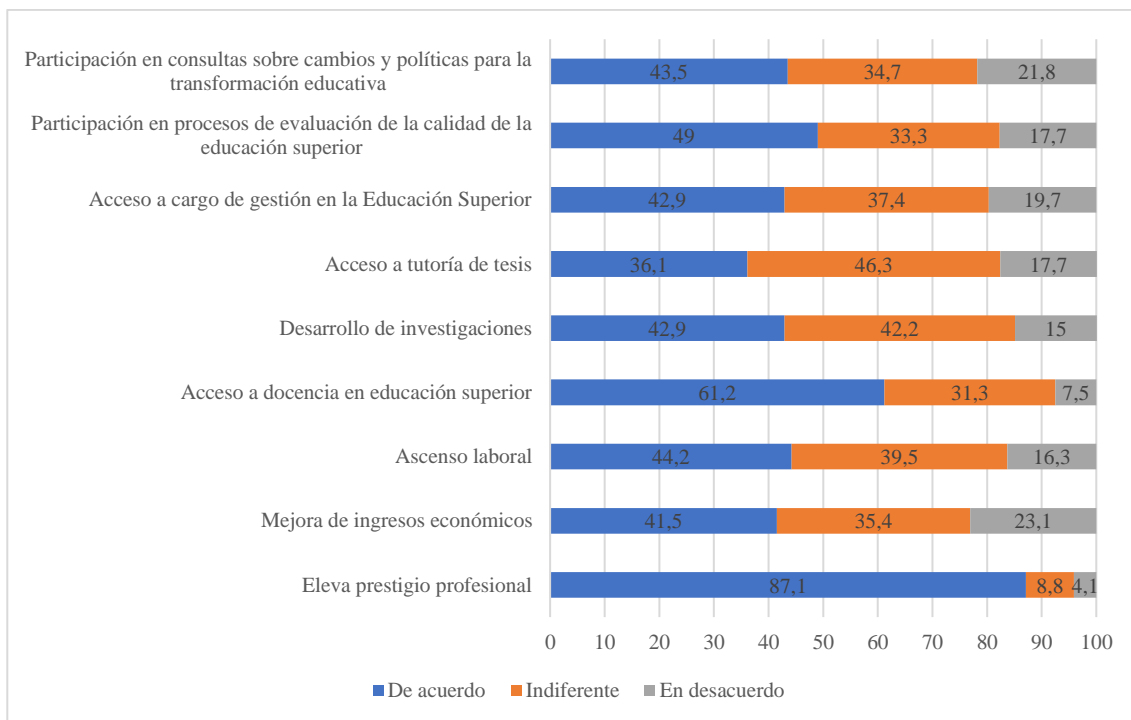
De acuerdo	60 (60.6%)	30 (62.5%)	90 (61.2%)	
Indiferente	31 (31.3%)	15 (31.3%)	46 (31.3%)	
En desacuerdo	8 (8.1%)	3 (6.3%)	11 (7.5%)	
<b>Media</b>	2.5	2.6	2,5	0.739
<b>Desarrollo de investigaciones</b>				<b>0.471</b>
De acuerdo	39 (39.4%)	24 (50.0%)	63 (42.9%)	
Indiferente	44 (44.4%)	18 (37.5%)	62 (42.2%)	
En desacuerdo	16 (16.2%)	6 (12.5%)	22 (15.0%)	
<b>Media</b>	2.2	2.4	2,3	0.255
<b>Acceso a tutoría de tesis</b>				<b>0.955</b>
De acuerdo	36 (36.4%)	17 (35.4%)	53 (36.1%)	
Indiferente	45 (45.5%)	23 (47.9%)	68 (46.3%)	
En desacuerdo	18 (18.2%)	8 (16.7%)	26 (17.7%)	
<b>Media</b>	2.2	2.3	2,2	0.964
<b>Acceso a cargo de gestión en la Educación Superior</b>				<b>0.390</b>
De acuerdo	39 (39.4%)	24 (50.0%)	63 (42.9%)	
Indiferente	38 (38.4%)	17 (35.4%)	55 (37.4%)	
En desacuerdo	22 (22.2%)	7 (14.6%)	29 (19.7%)	
<b>Media</b>	2.2	2.4	2,2	0.173
<b>Participación en procesos de evaluación de la calidad de la educación superior</b>				<b>0.235</b>
De acuerdo	45 (45.5%)	27 (56.3%)	72 (49.0%)	
Indiferente	33 (33.3%)	16 (33.3%)	49 (33.3%)	
En desacuerdo	21 (21.2%)	5 (10.4%)	26 (17.7%)	
<b>Media</b>	2.2	2.5	2,3	0.105
<b>Participación en consultas sobre cambios y políticas para la transformación educativa</b>				<b>0.303</b>
De acuerdo	40 (40.4%)	24 (50.0%)	64 (43.5%)	
Indiferente	34 (34.3%)	17 (35.4%)	51 (34.7%)	
En desacuerdo	25 (25.3%)	7 (14.6%)	32 (21.8%)	
<b>Media</b>	2.2	2.4	2.3	0.141
<b>Media total 2</b>	<b>2.3</b>	<b>2.4</b>	<b>2,3</b>	<b>0.126</b>

Se resalta el comportamiento de la variable prestigio profesional, resultó con la valoración positiva más alta, a diferencia del trabajo de Soto et al quienes encontraron que el prestigio profesional junto con la compensación económica fueron los que tuvieron las valoraciones más bajas. Estas dos variables forman parte del éxito laboral. Este resultado es contrario al informe de DGEEC (2004) en el cual se menciona la percepción sobre la baja contribución de los cursos de postgrado al prestigio profesional que podría llevar a pensar que la meritocracia como mecanismo es aún incipiente en la sociedad paraguaya, respaldado aún más por el bajo porcentaje de funcionarios públicos con nivel de postgrado, que no supera el 10%. En relación al impacto de la maestría en el accenso laboral, existe una valoración positiva, en general, a criterio de los encuestados de ambas universidades, ello condice con el estudio de

Rubalcaba (2009) que reporta; de que 114 de los 257 egresados que participaron en el estudio (44%) han tenido ascensos en su trabajo a partir de los estudios de maestría. A pesar que más del 50% de los egresados no reportó ningún ascenso, se podría decir que hasta cierto punto es normal, si se considera que el grueso de los participantes es docente y además los puestos directivos a los que pueden aspirar no son tan numerosos.

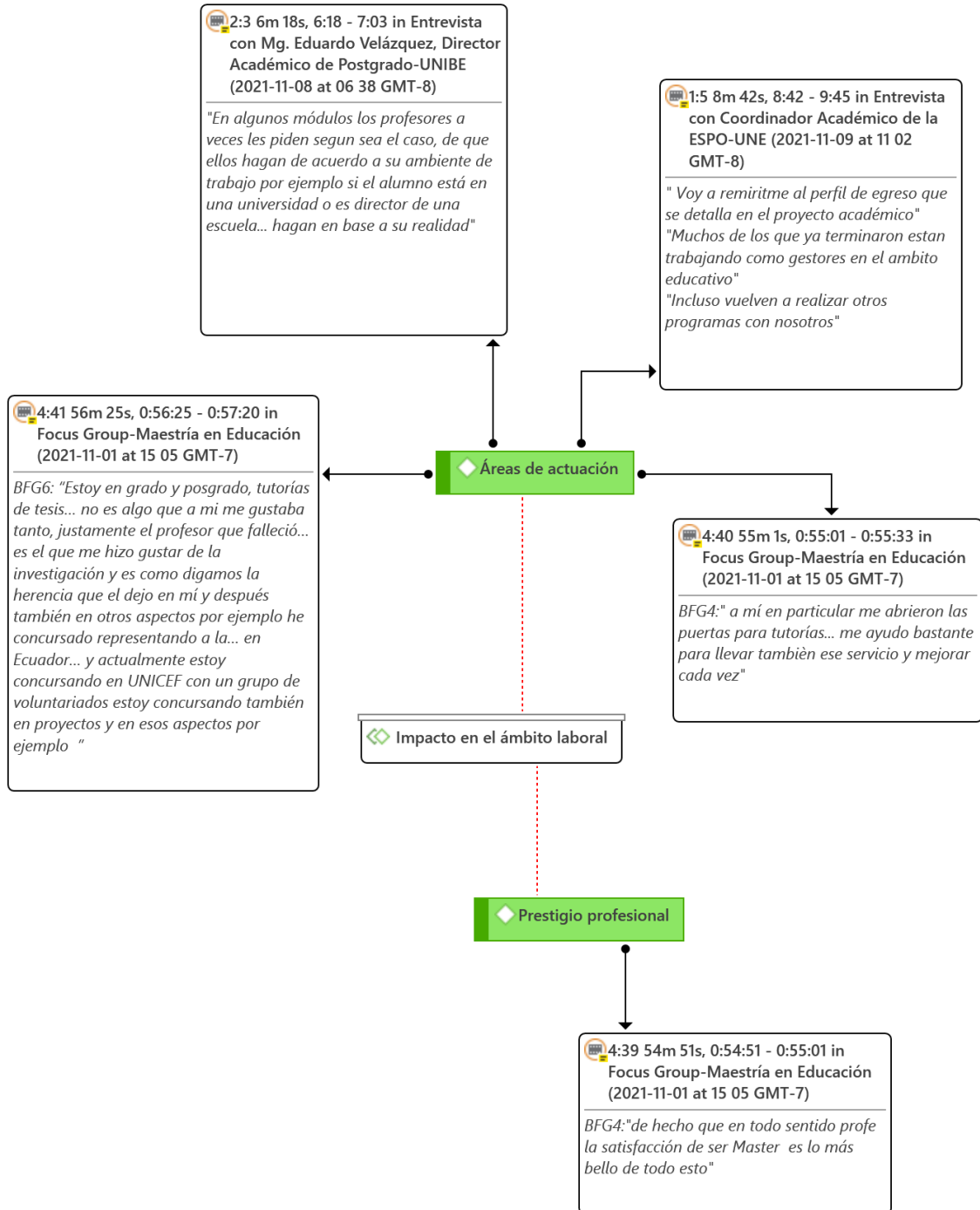
Entre los resultados se destaca que, para un alto porcentaje 61, 2% de egresados y graduados, cursar la maestría impacta en el acceso a espacios laborales del área de educación. Este resultado condice con una investigación en el cual se menciona que, al concluir la maestría en educación, 98% de los egresados se encuentran actualmente laborando en el campo educativo en alguno de los diferentes niveles. Cabe resaltar que la mayoría de los participantes se desempeñan en el nivel de secundaria (37%), seguido del de primaria con un 23% (Rubalcaba, 2009). Así también en un estudio de García et al. aparece un porcentaje de desempleo del 34% y un 66% de egresados con empleo relacionado a su programa educativo.

Se observa también que, a criterio de los encuestados, el impacto laboral de la formación para el desarrollo de investigaciones y el acceso a turarías resulta “indiferente”, en general, para un 42, 2% y 46, 3%, sumado a “en desacuerdo” del 15,0% y 17, 7%, ello muestra una baja percepción en esta área para el acceso laboral. Este resultado discrepa con el esfuerzo realizado con la creación, en el 2011, del Programa Nacional de Incentivo a Investigadores (PRONII), impulsado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), establece categorías para los profesionales, que podría hacer que el prestigio profesional adquiriera mayor visibilidad. Así mismo, un estudio Nieto Ramírez (2015) señala que, dado el carácter investigativo de la maestría, llama la atención que el 67% de los encuestados consideran que aplican en mediano y bajo grado la investigación como vía para encontrar alternativas de solución a los problemas de su entorno, en contraste con lo anterior, el 62% afirma que los resultados de sus investigaciones han sido aplicados y en el mismo porcentaje afirman haber trabajado proyectos de investigación luego de la maestría.



**Gráfico 3.** Impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación

**Categoría 4: Impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación**



Hernández, Tavera y Jiménez (2012), señalan que el camino que deciden tomar los egresados, su crecimiento y desempeño profesional son factores que deben de ser estudiados,

para reflexionar sobre los resultados obtenidos de la educación alcanzada. Los estudios de egresados coadyuvan a la construcción de un diagnóstico que sirve para estudiar las tendencias de ocupación, sueldo, tiempo que se tardan en colocarse en el mercado laboral, satisfacción con la formación recibida y la aplicación de sus conocimientos adquiridos en su actual empleo. En referencia a lo mencionado por Hernández y otros, es de suma importancia el seguimiento a los egresados y uno de los gestores académicos menciona cuanto sigue:

*"Se aplica una encuesta a egresados después que culminan inmediatamente para saber cómo están si tuvieron algún ascenso alguna promoción y también al lugar del trabajo" "Se les invita a continuar con el doctorado en educación entonces eso permite mantener el vínculo y yo diría que el 60% o sea más de la mitad de los alumnos que siguieron esta maestría, siguieron después con el doctorado" "Eso nos permite mantenernos conectado con los egresados de la maestría" (DA-P\_UNIBE).*

*"Tuvimos por ejemplo el caso de profesores de universidades privadas que fueron pasando a ocupar cargo de directores académicos" "Docentes que tenían rubro de contratado pasaron a ser docentes investigadores después de culminar con la maestría" (DA-P\_UNIBE).*

*"Voy a remitirme al perfil de egreso que se detalla en el proyecto académico" "Muchos de los que ya terminaron están trabajando como gestores en el ámbito educativo" "Incluso vuelven a realizar otros programas con nosotros"(CA-ESPO).*

La evidencia permite identificar que el seguimiento a los egresados y graduados muestran una incidencia en el ascenso y promoción en el ámbito laboral y a seguir vinculados con la institución mediante la matriculación en cursos superiores.

Así también, los propios egresados y graduados describen impacto del curso de la Maestría en Educación, como se identifica en sus discursos;

*AFG:4" en lo personal profe a partir de la experiencia de la maestría como que me dio un poco más de ánimo para poder asesorar en lo que respecta a trabajos finales de grado"*

*BFG4: " a mí en particular me abrieron las puertas para tutorías... me ayudo bastante para llevar también ese servicio y mejorar cada vez"*

*AFG2: " en mi caso particular haber culminado la maestría en educación con énfasis en gestión de la educación superior... me abrieron las puertas para ejercer la docencia tanto a nivel de grado como de posgrado, este año me invitaron a desarrollar un módulo dentro de didáctica Universitaria para mí es todo un logro que porque ejerzo la docencia a nivel de grado hace más de 10 años, pero nunca he tenido la oportunidad de pasar hasta un nivel de posgrados... Y creo que eso es uno de los puntos de esta maestría que te abre oportunidades te abre las puertas en el campo de la docencia... pero si la maestría me ha servido de en el ámbito de la educación".*

*BFG1: "también verdad quería comentar mi caso es generar cambios en planificaciones en el nivel medio y la educación superior donde me compete trabajar porque después de la formación veía esa necesidad también la actualización de generar o sea que cambios en la estrategia de enseñanza he insistido más también a mis estudiantes en la investigación y el proceso científico"*

*AFG1: " me sirvió esta maestría me está sirviendo por ejemplo para colaborar en el diseño y gestionar proyectos de investigación por ejemplo puedo colaborar, por una parte, de los contenidos que dimos también podría colaborar ya en proyectos de investigación e Innovación y de desarrollo, pero desde el ámbito de la educación... "*

*BFG6: "Y también en la parte de investigación... antes con el título de grado ya había hecho algunas publicaciones en investigación y me quedo eso y es como que yo sigo, a cada año tengo alguna publicación en una revista, porque también pasa por ahí la exigencia para que nos puedan contratar no, y es una de las cosas que se fijan en nuestro curriculum, y como experiencia me significa mucho eso porque incluso estoy haciendo en forma particular investigaciones y es algo que me quedo que antes no me gustaba y de repente ahora me gusta e incluso hasta el tema de orientar investigaciones y eso por ejemplo todo eso me dejo la maestría"*

*AFG1: " puedo ya asumir un liderazgo positivo y motivador entre mis pares en el lugar donde me desenvuelvo profesionalmente y también aplicar conceptos de calidad de la*

*educación qué ahora tanto se requiere qué requiere la calidad de la educación y los modelos de aseguramiento de las mismas que están vigentes actualmente en nuestro país en muchas otras cosas pienso Qué nos posibilita está maestría"*

*AFG3:" es muy interesante la maestría porque me ayudó a posicionarme también colaborando en un proceso de fortalecimiento institucional del viceministerio de educación Superior asesorando a las diferentes direcciones generales no solamente en el ámbito normativo, qué es muy importante, sino en otros aspectos qué estamos trabajando con los compañeros entonces para mí fue sumamente importante haber participado de esta maestría"*

*BFG3:" cómo soy docente... en la carrera de enfermería actualmente estoy como coordinadora de prácticas Entonces desde la dirección académica y desde la coordinación de la carrera me habían dicho que tenía que capacitarme entonces primeramente quise optar por la maestría en investigación pero después calcule y me habló la directora académica me dijo que la educación me iba a abrir más puertas para que yo vaya creciendo profesionalmente y vaya optando o concursando por los cargos entonces es por eso por esa razón me decidí por educación y no me arrepiento"*

*BFG4:"de hecho que en todo sentido profe la satisfacción de ser Master es lo más bello de todo esto".*

Los resultados permiten valorar la importancia del impacto de la Maestría en Educación de los egresados y graduados. Constituye una información relevante que posibilita identificar la utilidad de los conocimientos adquiridos y su proyección en el desarrollo laboral de los mismos. En relación a la variable analizada un estudio realizado en México a 294 egresados de la Maestría en Educación de una universidad y cuyo tercer objetivo fue medir la trayectoria y ubicación laboral de los egresados concluyó en este punto que el 98% de los egresados se trabajaban el campo educativo en alguno de los diferentes niveles. El 86% de los mismos en el sector público; este dato indica el impacto social de la preparación de los egresados en la educación pública del país. La actividad predominante es la docencia y formar parte de la directiva de instituciones educativas (Rubalcaba, 2009).

Hortale et al. (2010) en un estudio realizado en Brasil, revelaron que más del 60% de los egresados encuestados de las Maestrías profesionalizantes manifestó que el curso produjo modificaciones sustanciales en su proceso de trabajo y más del 64% manifestó que el curso amplió las fuentes de información sobre sus áreas de actuación. Sin embargo, 47,2% manifestó que el curso no ha cambiado su rol como servidor.

### **Asociación entre los ítems del cuestionario y el perfil demográfico y profesional de los encuestados**

Se observó una correlación positiva y significativa entre los puntajes promedios de la valoración de los ítems de las tres secciones. Este hallazgo pone de manifiesto la coherencia en las respuestas de los encuestados.

**Tabla 9.** Correlación entre los puntajes obtenidos en las tres secciones del cuestionario

	Sección 2	Sección 3
Sección 1		
Correlación de Pearson	0.428**	0.414**
Sig. (bilateral)	<0.001	<0.001
Sección 2		
Correlación de Pearson		0.282**
Sig. (bilateral)		0.001

Se observó asociación entre los puntajes promedios de la valoración global de los ítems del instrumento y la institución donde cursó la maestría (2,27 vs 2,10), de forma similar si ya defendió la tesis (2,27 vs 2,10). Es probable que estas dos variables estén relacionadas debido a que las personas que culminaron el programa con la defensa de la tesis hayan estado más motivadas y en consecuencia encontraron mayor utilidad en los diferentes aspectos ofrecidos por los programas de maestría. No se encontraron asociaciones con el sexo, edad, si era docente de educación superior o área del conocimiento (Tabla 10).

**Tabla 10.** Asociación de la media global con las características demográficas y profesionales

<b>Características</b>	<b>Media</b>	<b>Valor p</b>
<b>Sexo</b>		<b>0,813</b>
F	2,15	
M	2,17	
<b>Edad</b>		<b>0,5</b>
20-29	2,17	
30-39	2,14	
40-49	2,20	
50-59	2,07	
<b>Institución</b>		<b>0,015</b>
UNIBE	2,27	
UNE	2,10	
<b>Defendió la tesis</b>		<b>0,012</b>
Si	2,27	

No	2,10	
<b>Docente educación superior</b>		<b>0,546</b>
Si	2,17	
No	2,13	
<b>Área del saber</b>		<b>0,054</b>
Humanidades y Filosofía	2,25	
Ciencias de la Salud	2,12	
Ciencias Agrarias	1,98	
Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas	2,04	
Ciencias Sociales	2,12	
Comercio y Administración	2,06	
Ingeniería y Arquitectura	1,99	
Bellas Artes	1,72	

---

Se tomó como punto de corte un valor de 2 en la valoración por la escala de Likert de los ítems del cuestionario. Se observó que el 55,8%, 78,2% y 87,8% valoraron con un puntaje

de 2 o más los ítems de las secciones 2, 3 y 4, respectivamente. El 68 % de los encuestados valoraron en forma global con un puntaje de 2 o más los ítems del cuestionario (Tabla 11).

En general se puede apreciar que una importante proporción de los encuestados valoraron bien a los programas de maestría.

**Tabla 11.** Frecuencia de valoración de los ítems de cada sección y en forma

Sección	Frecuencia	Porcentaje
Sección 2		
<2	65	44,2
≥2	82	55,8
Sección 3		
<2	32	21,8
≥2	115	78,2
Sección 4		
<2	18	12,2
≥2	129	87,8
Global		
<2	47	32.0
≥2	100	68.0
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>100.0</b>

## CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido conocer características sociodemográficas y la percepción de egresados y graduados sobre su formación y el impacto laboral de la formación en magíster en educación.

El análisis de las *características sociodemográficas de los egresados y graduados de la Maestría en Educación* permite concluir que, en ambas universidades hubo predominio del sexo femenino, edad entre 40 a 49 años y de nacionalidad paraguaya. En relación a la institución de egreso de la carrera hubo diferencia significativa entre las dos universidades, los encuestados mayoritariamente egresaron de la universidad pública y en menor cantidad de la universidad privada. Los conocimientos previos en cuanto formación de grado no son iguales en los participantes de la maestría en educación. Los participantes del curso de maestría en educación en mayor frecuencia tienen titulación de grado en educación, profesional de salud y abogados.

Haciendo una relación de la edad, el año de culminación de la carrera de grado puede notarse que el inicio de la maestría fue de 9,6 años. Ello puede deberse a que las exigencias de contar con estudios de postgrado se dan a partir de la Ley 4995 del CONES, que fue promulgada en el 2013, es decir muy recientemente. Por otro lado, en Paraguay para el acceso a cargos, es muy incipiente la meritocracia. También se concluye que, en ambas universidades, un gran porcentaje de los cursantes de la maestría son docentes en la educación superior. Esta situación laboral, también puede ser un factor que incidió en optar por dicha maestría. Una característica del perfil de los egresados y graduados es que no cuentan o es muy escasa la experiencia de los mismos en investigación.

Los resultados muestran la necesidad e importancia de contar con el diagnóstico de las características de ingreso del estudiantado en la maestría en educación pues las informaciones posibilitan tomar decisiones acertadas para el logro de los objetivos del programa.

Los resultados discutidos en relación a la percepción de la *utilidad de los conocimientos adquiridos en la maestría en educación*, muestran que existe diferencias de los encuestados de ambas universidades en relación a las distintas dimensiones analizadas.

Los conocimientos adquiridos sobre las dimensiones; “Coordinar equipos en función técnico-académica”, “Diseñar, implementar y evaluar proyecto educativo de carreras y programas de postgrado”, los participantes de la universidad privada consideraron que fue muy útil en menor porcentaje que los participantes de la universidad pública. Sin embargo, la dimensión; “Integrar equipos interdisciplinarios para la definición de políticas educativas a nivel institucional, regional y nacional”, los respondientes de la universidad privada encontraron muy útil, en mayor porcentaje que los encuestados de la pública.

Los respondientes de ambas universidades percibieron que los conocimientos adquiridos para “Gestionar y orientar procesos de evaluación de la calidad de la Educación Superior”, “Gestionar proyectos educativos a nivel departamental”, “Participar en procesos de transformación educativa a nivel nacional” “Planificar y desarrollar investigaciones científicas”, “Participar activamente en equipos de investigación”, “Publicar resultados de investigación” “Gestionar instituciones de enseñanza superior”, fueron medianamente útiles, e incluso una importante proporción lo encontró poco útil.

La utilidad del conocimiento relacionado a “Desarrollar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en educación superior”, los participantes de ambas universidades afirmaron que fue muy útil. Es importante recordar que, según las características del perfil sociodemográfico, es un área en el cual se desempeñan actualmente.

Se considera un aporte relevante esta información sobre esta variable considerando que es un elemento de análisis la percepción poco positiva respecto a varias dimensiones, sin embargo, estas guardan relación con los objetivos que pretende lograr el programa académico.

Las reflexiones de los egresados y graduados en cuanto al *impacto de las dimensiones del programa sobre el logro de aprendizajes*, permiten concluir que; el proyecto académico del programa incidió en el aprendizaje en mayor porcentaje para los encuestados de la universidad pública a diferencia de la universidad privada. No obstante, la gestión del programa y infraestructura y recursos tuvo mucho impacto en los aprendizajes según los participantes de la universidad privada a diferencia de la universidad pública.

En la percepción de los egresados y graduados de la universidad pública y universidad privada existe un alto impacto en el logro de los aprendizajes, la gestión del docente.

De acuerdo a la información obtenida en relación al *impacto sobre el ámbito laboral de la formación de Magíster en Educación*, los resultados permiten concluir que los participantes de la Maestría en Educación de la universidad pública, en mayor porcentaje a los encuestados de la universidad privada perciben que la formación de magíster, eleva el prestigio profesional, mejora de ingresos económicos y posibilita ascenso laboral. El impacto de la maestría cursada en el acceso a la docencia en la educación superior existe una percepción similar en los respondientes de ambas universidades.

Los participantes de la universidad privada tienen una percepción más baja que los participantes de la universidad pública sobre el impacto en el ámbito laboral para el desarrollo de investigaciones, acceso a tutorías de tesis. Ello amerita una revisión de abordaje del área de investigación en el desarrollo del programa, además, la necesidad de incentivar la participación de los estudiantes en el Programa Nacional de Incentivo a Investigadores (PRONII), impulsado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y en la elaboración y presentación de proyectos de investigación durante el proceso de formación con la participación de los docentes.

Igualmente, los egresados y graduados de la universidad privada tienen una percepción más baja que los de la universidad pública respecto al impacto de la maestría en el acceso a cargo directivo en la educación superior, participación en procesos de evaluación de la calidad en la educación superior y participación en consultas realizadas sobre cambios y políticas de transformación educativa. Ello muestra la necesidad de realizar otras investigaciones a fin de profundizar en los motivos de dicha percepción.

## RECOMENDACIONES

Una de las recomendaciones que se hacen, a partir de los resultados obtenidos son las siguientes:

### *A la unidad académica de ambas universidades:*

1. Realizar diagnóstico de las características de los estudiantes al momento de admisión en la Maestría en Educación a fin de diseñar estrategias para el aprovechamiento óptimo de las variables que los caracterizan para el logro de los objetivos del programa y la culminación del curso con la defensa de la tesis.
2. Actualizar el plan de estudio conforme al énfasis planteada en los programas, énfasis en gestión de la educación superior y en gestión educativa de calidad
3. Adecuar el plan de estudio a fin de abordar con mayor amplitud el área de investigación para lograr una mayor productividad técnico-científica de los egresados.
4. Identificar factores que afectan el desarrollo y culminación de la tesis con el propósito de desarrollar propuestas que promuevan mejores resultados que se reflejen en los índices terminales y de titulación de los egresados.
5. Mantener vínculo permanente con los egresados y graduados a fin de promover la participación de los mismos en proyectos de investigación, redes de investigación nacional o internacional a fin de lograr la categorización de investigadores.
6. Definir estrategias de mejoramiento y optimización de la infraestructura y los recursos para el logro de los objetivos del programa.
7. Incorporar en el plantel docentes investigadores con mayor carga horaria que puedan acompañar los trabajos de tesis y estimular la productividad científica en el programa de Maestría en Educación.

## REFERENCIAS

- Alcaraz, J. L. G., & Morales, C. S. M. (2012). Factores considerados al seleccionar una universidad: Caso Ciudad Juárez. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 17(52), 287–305.
- Aldana de Becerra, G. M., Morales González, F. A., Aldana Reyes, J. E., Sabogal Camargo, F. J. y Ospina Alfonso, Á. R. (2008). Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Revista teoría y praxis investigativa*, 3(2).
- Arias, A. A. (2006). *Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas*.
- Benedico, H., Mercado, I., & Delgado, A. (2004). Evaluación académica del posgrado: Un estudio de los procedimientos de gestión aplicados en el ámbito latinoamericano. *Universidades*, (27), 29–38. Recuperado de: <https://doi.org/ISSN: 0041-8935>
- Brand Monsalve, G., & Castañeda Pareja, I. (2020). El impacto de la formación profesional de la Facultad de Educación en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia. *El Ágora USB*, 20(2). 140-157. Doi: 10.21500/16578031.5136
- Carbonelli, M., Esquivel, J. C., Irrazábal, G. (s.f.). *Introducción al conocimiento científico y a la metodología de la investigación*.
- Consejo Nacional de Educación Superior, CONES (2016). *Resolución CONES N° 700/2016*.
- Consejo Nacional de Educación Superior, CONES. (2013). *Actualización de la Guía de Proyectos Educativos del Consejo de Universidades*. Asunción.
- Consejo Nacional de Educación Superior, CONES. (2020). *Guía para el Diseño de Proyectos Educativos de Postgrados Maestrías, Doctorados y Pos Doctorados con Orientación Profesional - Modalidad Presencial*. CONES.

- Contreras Gutiérrez, O., & Urrutia Aguilar, M. E. (2017). *Trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados*. México.
- Couturejuzón González, L., Rubén Quesada, M., González García, N. (2005). Impacto de la maestría en informática en salud en la esfera laboral del egresado: Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. 1997 &- 2002. *Revista Cubana de Informática Médica*, 5(3). Recuperado de: [http://www.rcim.sld.cu/revista\\_9/articulos\\_htm/impactomaestria.htm](http://www.rcim.sld.cu/revista_9/articulos_htm/impactomaestria.htm)
- Couturejuzón González, L., Rubén Quesada, M., González García, N. (s.f.). Impacto de la maestría en informática en salud en la esfera laboral del egresado: Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana 1997- 2002. *Revista Cubana de Informática Médica*, 5(3). Recuperado de: [http://www.rcim.sld.cu/revista\\_9/articulos\\_htm/impactomaestria.htm](http://www.rcim.sld.cu/revista_9/articulos_htm/impactomaestria.htm)
- Cubillos-Calderón, C. H., Cáceres-Mayorga, J. X., & Erazo-Caicedo, E. D. (2016). Impacto laboral de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima en sus graduados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 235-246.
- Dávila, M. (2012). Tendencias internacionales en posgrados. Integración y conocimiento, 1. *Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR*, 1, 18-26. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5630>
- Di Marco, M. C., García, L. B., Zelaya, M. (2017). *Expansión del posgrado en América Latina: tensiones emergentes y desafíos para las políticas de educación superior*. Montevideo.
- Díaz Rojas, P., A., Leyva Sánchez, E., Radamés Borroto Cruz, C. E., Vicedo Tomey, C. A. (2014). *Impacto de la maestría en Educación Médica Superior en el desarrollo docente de sus egresados*. Cuba.
- Dirección General de Encuestas, Estadísticas y Censos. DGEEC. (2004). *Resultados finales: Censo integral de funcionarios públicos año 2003/2004*. Asunción: DGEEC.

- Dominguez Menéndez, J. J. (2017). Una aproximación a la gestión de las instituciones de educación superior en China. *Revista Cubana Educación Superior*, 3, 153–166.
- Durán, M., Vota, D. G. A., María, A., López, D., Pérez, V., Martínez, V., ... La, D. E. F. D. E. (2016). *Student satisfaction of the Master of Science in Fruit Productivity*. FACIATEC UACH.
- Espinoza, O., González, L. E. (2009). Los estudios de posgrado en Chile: diagnóstico y proyecciones *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 39(3-4), 185-200.
- Experimentales, C., Doctoral, T., & Alberto, R. (2015). *Una aproximación multidimensional inductivo-deductiva desde la teoría fundamentada en el mapeo de la ciencia*.
- Fabela-Cárdenas, M. A., & García-Treviño, A. H. (2014). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 6(13). Recuperado de: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.gcee>
- Fau, Mauricio (s.f.) Diccionario de Psicología. Colección de diccionarios N° 4. Recuperado de: <https://www.untumbes.edu.pe//vcs/biblioteca/document/varioslibros/0258.%20Diccionario%20de%20psicolog%C3%ADa.pdf>
- Garbanzo-Vargas, G. M. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación *Organizational Development and Change Processes in Educational Institutions, a Challenge for The Management of Education. Revista Educación*, 40(1), 67–87. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534>
- García Ancira, C., Treviño Cubero, A., & Banda Muñoz, F. (2019). Caracterización del seguimiento de egresados universitarios. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 23-38. Recuperado de:

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322019000100023&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000100023&lng=es&tlng=es)

García, L. B., & Di Marco, M. C. (2015). *El nivel de Postgrado en Argentina y Paraguay: hacia una matriz de comparación*. Buenos Aires.

Gargallo López, B., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C., Ferreras Remesal, A. (2010). *Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores*. Valencia, España.

Gonzales, L., & Maldonado, J. (2014). Fundamentos y características de la educación superior a distancia de calidad. *REMAD, Red de Universidades Ecuatorianas Que Promueven Los Estudios En Modalidad Abierta y a Distancia*, 14. Recuperado de: [http://www.ces.gob.ec/doc/regimen\\_academico/2da\\_ronda\\_de\\_talleres/Mesa2/presentacion\\_remad\\_educacion\\_distancia\\_machala.pdf](http://www.ces.gob.ec/doc/regimen_academico/2da_ronda_de_talleres/Mesa2/presentacion_remad_educacion_distancia_machala.pdf)

Guzmán Silva, S., Febles Álvarez-Icaza, M., Corredera Marmolejo, A., Flores Machado, P., Tuyub España, A., Rodríguez Reynaga, P. A. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Innovación Educativa*, 8(42), 19-31.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio Pilar. (2010) *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

Hernández, C. A., Tavera, M. E., Jiménez, M. (2012). Seguimiento de Egresados en Tres Programas de Maestría en una Escuela del Instituto Politécnico Nacional en México. *Formación Universitaria*, 5(2), 41-51.

Hernandez, C., Gamboa, A., & Ayala, E. (2014). *Competencias TIC para los docentes de educación superior. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Recuperado de: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/837.pdf>

Hortale, V. A., Leal, M. C., Moreira, C. O., & Cavalcanti de Aguiar A. (2010). Características e limites do mestrado profissional na área da Saúde: estudo com egressos da Fundação Oswaldo Cruz. *Ciênci. saúde coletiva*, 15(4), 2051-8. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/csc/a/TvW8b3MxzGB7xS38zv6wnPm/abstract/?lang=pt&format=html>

Lara Díaz, L. M., Navales, M. Á., & Bravo López, G. (2018). Evaluación del impacto de un programa de maestría para un cambio sostenible. *Revista Conrado*, 14(63), 101-108. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Ley N° 250/1993, *Que crea la Universidad Nacional del Este (UNE)*.

Ley N° 4995/2013, *De Educación Superior*.

Ley N° 1701/2001, *Que crea la Universidad Iberoamericana*.

Luz, A., y Pacheco, F. (2007). *Una Aproximación a la Sociedad de la Información y del Conocimiento*.

Manzo Rodríguez, L., Rivera Michelena, N., Rodríguez Orozco, A. R. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional. *Educ. med. Super*, 20(3).

Martínez González, A., Bernal Moreno, A., Hernández Cruz, B., Gil, M. A., & Martínez Franco, A. I. (2005). Los egresados del Posgrado de la UNAM. *Revista de La Educación Superior*, 34(1), 23–32.

Merton R., Marjorie, F., & Kendall, P. (1946). *Propósitos y criterios de la entrevista focalizada*.

Mollis, M. (2010). *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas*. Buenos Aires.

Mora Vargas, A. I. (2001). *Los contenidos curriculares del Plan De Estudios: Una propuesta para su organización y estructura*. Costa Rica.

- Moreno Durán, I., Arras Vota, A. M. G., Durán López, E., Villalobos Pérez, E., Villa Martínez, A. (2016). Satisfacción Estudiantil De La Maestría en Ciencias de la Productividad Fruticosa de la Facultad de la UACH. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 38, 355-366.
- Necuzzi, C. (2018). *Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad*.
- Nieto Ramírez, I. (2015). *Estudio de seguimiento a egresados de la maestría en educación, una propuesta para la búsqueda en la excelencia académica*. (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Núñez Peña, M. I. (s.f.). *Diseños de Investigación en Psicología*. Barcelona.
- Oviedo, D., Rodríguez, L., Zaracho, G., Cáceres, A., & Díaz, D. (2019). Percepciones y valoraciones de los estudiantes acerca de la carrera de Ciencias de la Educación en el Instituto Nacional de Educación Superior (INAES) de Asunción, Paraguay. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 82-99.
- Palloroso Granizo, R. Y., & García Rondón, I. (2019). Seguimiento a graduados: importancia y principales experiencias internacionales. Análisis del tópico en la República del Ecuador. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/seguimiento-graduados-ecuador.html>
- Palominos, P., Quezada, L., Osorio, C., Torres, J., & Lippi, L. (2016). Calidad de los servicios educativos según los estudiantes de una universidad pública en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 130-142. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/1132/1775>
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E. (2014). Desafíos y roles de la educación superior. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 22(2), 156-157.
- Peñaloza Ramella W. (2003). Políticas y enfoques del currículo y la didáctica para el posgrado en el Perú 2003. En: O. A. García Zarate (Ed.), *Hacia una nueva universidad en el Perú. Serie Simposios* (pp. 145-154). Fondo Editorial, UNESCO, IESALC, Universidad Ricardo Palma: Lima.

- Perales Mejía, F. J. (2020). Estudio de egresados en un programa de posgrado en educación. *Revista de Educación, 15*(2).
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid, España: La Muralla.
- Pérez-Contreras, B., González-Otero, K., y Polo-Bolaño, Y. (2018). Perfil sociodemográfico y económico de estudiantes universitarios. *Búsqueda, 5*(20), 48-62. DOI: <https://doi.org/10.21892/01239813.391>
- Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. (2014). *Encuesta de satisfacción de estudiantes de programas académicos de posgrado*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rama, C. (2008). *Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*.
- Real Academia Española, RAE. (2021). *Impacto*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/impacto>
- Real Academia Española, RAE. (2021). *Percepción*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/percepci%C3%B3n>
- Robledo, R. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2016. Informe Nacional*. Asunción.
- Rodríguez-Morales, K. L., & Valenzuela Ortiz, M. G. (2017). Estudio de seguimiento a personas graduadas de postgrados de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas (FCSH) de la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL). *Former graduate students follow-up of the Graduate Department of the Social Scie. Revista Educación, 41*(1), 1-18.
- Rolón Flecha, L. G., Jiménez Chaves, V. E. (2019). *Determinación de indicadores y fuentes de verificación necesarios para la Infraestructura Física de Proyectos Educativos de*

*Educación Superior en Paraguay*. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte: San Lorenzo, Paraguay.

Rubalcaba, F. (2009). Estudio de egresados de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Guadalajara, en el Estado de Colima. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Lmtu9o>

Sánchez Leyva, J. L., Chiñas Valencia, J. J., & Zapata Lara, H. del C. (2014). Satisfacción de egresados de los programas educativos de maestría adscritos a la facultad de contaduría y administración de la universidad veracruzana campus coatzacoalcos. En *Administración de la Educación* (p. 30).

Sánchez Maríñez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de posgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia y Sociedad*, 33(3), 327–341.

Sanz, R., González Bertolín, A., & López Lujan, E. (2017). La Excelencia Docente: Una Mirada Desde La Pedagogía. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 52, 219-241. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6282480>

Soto, C., Samudio, M., & Velázquez, G. (2014). Percepción del impacto de los cursos de doctorados y maestrías en el desarrollo profesional de los graduados de la Universidad Nacional de Asunción. Estudio Piloto Perception of the impact of doctoral and master ' s courses in the professional developmen. *Mem. Inst. Investig. Cienc. Salud*, 12(2), 68–81.

Stake, (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid.

Tünnermann Bernheim, C. (2006). *Pertinencia y Calidad de la Educación Superior*. Guatemala.

UNESCO. (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior UNESCO*, París 5-9 de octubre de 1998.

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior*. Paris, 5-8 de julio de 2009.

Universidad Iberoamericana, UNIBE. (2014). *Maestría en Educación con Énfasis en Gestión Educativa de Calidad. Proyecto Académico*. Asunción. Paraguay.

Universidad Nacional de Asunción. (2018). *Resultado de encuesta a egresados de programas de postgrado del Rectorado de la UNA. Años 2017 – 2018*. UNA.

Universidad Nacional del Este, UNE. (2011). *Maestría en Educación, con énfasis en Gestión de la Educación Superior. Proyecto Académico*. Ciudad del Este. Paraguay.

Universitaria, R. D. D. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. The profile of good university teaching. An approach based on gender. *Introducción Aproximación teórica*, 10(2), 237–249.

Zabalza Beraza, M. Á. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. *Universitaria*, 2a, 253.

Zabalza, M. A. (2009). *Currículum universitario innovador. ¿Nuevos Planes de estudio en moldes y costumbres viejas?* Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: <http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf>.



## **ANEXOS**



Universidad  
IBEROAMERICANA

---

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

---

**Programa de Maestría en Educación. Percepción del egresado del sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades de gestión pública y privada, año 2021.**

*Mg Antonio Rodríguez, Coordinador Académico de la ESPO-UNE:*

Me dirijo a Ud. a fin de solicitar su valiosa colaboración, en el sentido de autorizarme a aplicar una encuesta y una entrevista (grupo focal) a egresados de la Maestría en Educación con énfasis en Gestión de la Educación Superior del la ESPO, en el marco de la Tesis Doctoral a ser presentada a la Universidad Iberoamericana (UNIBE), como requisito para la obtención del Grado de Doctor en Educación.

La investigación involucra a egresados del Programa de Maestría en Educación con el objetivo de *analizar la percepción del egresado y graduado del Programa de Maestría en Educación sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades, de gestión pública y privada, año 2021.*

En la espera de contar con su anuencia para seguir con el desarrollo de la investigación, solicito tenga a bien facilitarme algunos datos que me permitirán el contacto con los egresados: cantidad de egresados desde el 2016 hasta el 2020, número de contacto, celular y dirección de correo.

Desde ya muchas gracias por su interés, y aporte en esta investigación.

M. Sc. Myriam Segovia Martínez

Contacto: 0981 524 464



Universidad  
IBEROAMERICANA

---

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

---

**Programa de Maestría en Educación. Percepción del egresado del sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades de gestión pública y privada, año 2021.**

*Mg Antonio Rodríguez, Director Académico de Posgrado de la UNIBE:*

Me dirijo a Ud. a fin de solicitar su valiosa colaboración, en el sentido de autorizarme a aplicar una encuesta y una entrevista (grupo focal) a egresados de la Maestría en Educación con énfasis en Gestión de la Educación Superior del la ESPO, en el marco de la Tesis Doctoral a ser presentada a la Universidad Iberoamericana (UNIBE), como requisito para la obtención del Grado de Doctor en Educación.

La investigación involucra a egresados del Programa de Maestría en Educación con el objetivo de *analizar la percepción del egresado y graduado del Programa de Maestría en Educación sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades, de gestión pública y privada, año 2021.*

En la espera de contar con su anuencia para seguir con el desarrollo de la investigación, solicito tenga a bien facilitarme algunos datos que me permitirán el contacto con los egresados: cantidad de egresados desde el 2016 hasta el 2020, número de contacto, celular y dirección de correo.

Desde ya muchas gracias por su interés, y aporte en esta investigación.

M. Sc. Myriam Segovia Martínez

Contacto: 0981 524 464



Universidad  
IBEROAMERICANA

---

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**Programa de Maestría en Educación. Percepción del egresado del sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades de gestión pública y privada, año 2021.**

**Mg Eduardo Velazquez, Director Académico de la Dirección de Postgrado**  
Universidad Iberoamericana – Asunción

Me dirijo a Ud. a fin de solicitar su valiosa colaboración, en el sentido de autorizarme la aplicación definitiva de una encuesta y una entrevista (grupo focal) a egresados de la Maestría en Educación en Gestión de la Calidad de la Educación Superior, en el marco de la Tesis Doctoral a ser presentada a la Universidad Iberoamericana (UNIBE), como requisito para la obtención del Grado de Doctor en Educación.

La investigación involucra a egresados del Programa de Maestría en Educación con el objetivo de *analizar la percepción del egresado y graduado del Programa de Maestría en Educación sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades, una de gestión pública y otra de gestión privada, año 2021.*

En la espera de contar con su anuencia para la aplicación de las técnicas de investigación mencionadas, solicito tenga a bien facilitarme algunos datos que me permitirán definir mi población de estudio y el contacto con los egresados: cantidad de egresados desde el 2014 hasta el 2019, número de contacto (celular) y dirección de email.

Desde ya muchas gracias por su interés, y aporte en esta investigación.

M. Sc. Myriam Segovia Martínez  
**Contacto:** 0981 524 464

---

---

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**Programa de Maestría en Educación. Percepción del egresado y graduado sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades de gestión pública y privada, año 2021.**

*Estimado/a graduado y egresado de la Maestría en Educación*

Me dirijo Usted a fin de solicitar su disponibilidad de tiempo para una **entrevista virtual** a ser desarrollada en un **grupo focal**, en el marco de la Tesis Doctoral que estoy trabajando, como requisito para la obtención del Grado de Doctor en Educación, en la Universidad Iberoamericana (UNIBE).

La investigación tiene por objetivo *Analizar la percepción del egresado y graduado del Programa de Maestría en Educación sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades, de gestión pública y privada, año 2021.*

Las categorías del estudio sobre los cuales se pretende recoger datos son las siguientes:

- Características sociodemográficas de los estudiantes de la Maestría en Educación.
- Utilidad de los conocimientos adquiridos por los egresados y graduados de la Maestría en Educación
- Incidencia de las dimensiones del programa en el logro de aprendizajes
- Impacto laboral de la Maestría en Educación en el ámbito laboral

Esperando contar con su valiosa participación en la entrevista, la misma *será grabada en caso de contar con su consentimiento.*

*La fecha y horario propuesto para la entrevista es como sigue:*

- **Fecha:** Lunes 1 de noviembre
- **Hora:** 19 hs
- **Enlace para reunión:** vía Google meet a ser enviado por la entrevistadora

Agradando una respuesta favorable para la participación en el **focus group**, agradezco desde ya su contribución al logro de los objetivos de la investigación.

Me despido con atentos saludos.

M. Sc. Myriam Segovia Martínez

Contacto: 0981 524 464

---



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA  
FACULTAD DE POSTGRADOS  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

---

*Estimada investigadora:*

~~M.Sc.~~ Graciela Molina

Me dirijo a Ud. a fin de solicitar su valiosa ayuda y colaboración, en base a su experiencia como investigadora y experta en Investigación Cualitativa, en el sentido de validar el siguiente instrumento que consiste en una guía de entrevista a profundidad dirigida a Coordinador Académico y docentes, diseñado para recoger datos en el marco de la investigación cuyo objetivo general es *"Analizar la percepción del egresado y graduado del Programa de Maestría en Educación sobre su formación profesional y desarrollo laboral en dos universidades, de gestión pública y privada, año 2021."*

Dicha investigación la estoy realizando en el marco del desarrollo de mi Tesis Tesis Doctoral a ser presentada a la Universidad Iberoamericana (UNIBE), como requisito para la obtención del Grado de Doctor en Educación.

Desde ya muchas gracias por su interés y aporte a la investigación.

*Mg. Myriam Segovia Martínez, Doctoranda  
Universidad Iberoamericana*

**Acceso a encuesta aplicada:**

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScy39rDaHNFtgor5MkZKearqKyY-8aXtqUlzg1CTe6qPypZAQ/viewform>