



UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS

**IMPACTO DE LA FORMACIÓN EN POSGRADO EN LA
COMPETENCIA ACADÉMICO – PROFESIONAL DEL EGRESADO
DE LA ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD JOSÉ
CARLOS MARIÁTEGUI, PERÚ, 2019.**

PRESENTADA POR:

Mgr. ALBERTO CRISTOBAL FLORES QUISPE

ASESOR:

DRA. HILDA ELIZABETH GUEVARA GÓMEZ

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

MOQUEGUA, PERÚ

2020

ÍNDICE DE CONTENIDO

PÁGINA DE JURADO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	ivii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	xiv
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS	ivi
RESUMEN	vix
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. Descripción de la realidad problemática	1
1.2. Definición del problema	5
1.2.1. Problema general	5
1.2.2. Problemas específicos.....	5
1.3. Objetivo de la investigación	6
1.3.1. Objetivo general	6
1.3.2. Objetivos específicos	6
1.4. Justificación y limitaciones de la investigación.....	7
1.5. Variables	11
1.5.1. Operacionalización de variables.....	11
1.6. Hipótesis de la investigación	13
1.6.1. Hipótesis general	13
1.6.2. Hipótesis específicas.....	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	15
2.1. Antecedentes de investigación.....	15
2.2. Bases filosóficas.....	21
2.3. Bases teóricas.....	26

2.3.1. La formación en posgrado	26
2.3.2. La competencia académico – profesional	32
2.4. Marco conceptual	39
CAPÍTULO III: MÉTODO	46
3.1. Tipo de investigación	46
3.2. Diseño de investigación.....	46
3.3. Población y muestra	47
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	49
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	58
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .60	
4.1. Presentación de resultados.....	60
4.1.1. Impacto de la formación en posgrado en la competencia académico – profesional	60
4.1.2. Impacto de la formación en posgrado en la dimensión productividad de la competencia académico – profesional.....	67
4.1.3. Impacto de la formación en posgrado en la dimensión proyección del conocimiento de la competencia académico – profesional	73
4.1.4. Impacto de la formación en posgrado en la dimensión logro alcanzado de la competencia académico – profesional	79
4.1.5. Impacto de la formación en posgrado en la dimensión docente de la competencia académico – profesional.....	84
4.1.6. Impacto de la formación en posgrado en la dimensión propositiva de la competencia académico – profesional.....	89
4.2. Contrastación de hipótesis	95
4.3. Discusión	102
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	104
5.1. Conclusiones	104
5.2. Recomendaciones.....	106
BIBLIOGRAFÍA	108
ANEXOS	114

ÍNDICE DE TABLAS Y GRAFICOS

Tabla 1	Población y muestra de estudio
Tabla 2	Resumen de validez del instrumento
Tabla 3	Correlaciones entre dimensiones y competencia académico – profesional en situación sin formación en posgrado
Tabla 4	Correlaciones entre dimensiones y competencia académico – profesional en situación con formación en posgrado
Tabla 5	Resumen del análisis de estabilidad entre las aplicaciones del instrumento
Tabla 6	Resumen del análisis de confiabilidad
Tabla 7	Nivel de competencia académico – profesional según formación en posgrado
Tabla 8	Competencia académico – profesional según formación en posgrado Estadísticas descriptivas
Tabla 9	Competencia académico – profesional según formación en posgrado: Prueba de comparación (Wilcoxon)
Tabla 10	Competencia académico – profesional según formación en posgrado en función del grupo general
Tabla 11	Nivel de productividad según formación en posgrado
Tabla 12	Productividad según formación en posgrado: Estadísticas descriptivas
Tabla 13	Productividad según formación en posgrado: Prueba de comparación (Wilcoxon)

Tabla 14	Productividad según formación PG en función del grupo general
Tabla 15	Nivel de proyección del conocimiento según formación en posgrado
Tabla 16	Proyección del conocimiento según formación en posgrado: Estadísticas descriptivas
Tabla 17	Proyección del conocimiento según formación en posgrado: Prueba de comparación (Tests de Wilcoxon)
Tabla 18	Proyección del conocimiento según formación en posgrado en función del grupo general
Tabla 19	Nivel de logro alcanzado según formación en posgrado
Tabla 20	Logro alcanzado según formación en posgrado: Estadísticas descriptivas
Tabla 21	Logro alcanzado según formación en posgrado: Prueba de comparación (Test de Wilcoxon)
Tabla 22	Logro alcanzado según formación PG en función del grupo general
Tabla 23	Nivel de competencia docente según formación en posgrado
Tabla 24	Competencia docente según formación en posgrado: Estadísticas descriptivas
Tabla 25	Competencia docente según formación en posgrado: Prueba de comparación (Test de Wilcoxon)
Tabla 26	Competencia docente según formación en posgrado en función del grupo general
Tabla 27	Nivel de competencia propositiva según formación en posgrado

Tabla 28	Competencia propositiva según formación en posgrado: Estadísticas descriptivas
Tabla 29	Competencia propositiva según formación PG: Prueba de comparación (Test de Wilcoxon)
Tabla 30	Competencia propositiva según formación en posgrado en función del grupo general

GRÁFICOS

Figura 1	Nivel de competencia académico – profesional según formación en posgrado
Figura 2	Nivel de productividad según formación en posgrado
Figura 3	Nivel de proyección del conocimiento según formación en posgrado
Figura 4	Nivel de logro alcanzado según formación en posgrado
Figura 5	Nivel de competencia docente según formación en posgrado
Figura 6	Nivel de competencia propositiva según formación en posgrado

RESUMEN

En el marco de la preocupación por evaluar la calidad de los servicios que ofrece una universidad, este estudio se propuso como objetivo analizar el impacto de la *formación en posgrado* en la competencia académico – profesional del graduado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú. Para ello, se planteó un estudio explicativo con diseño causal – comparativo. Se trabajó con una muestra de 440 egresados de la Escuela de Posgrado de la Universidad en mención, seleccionados aleatoriamente entre una población de 1064 egresados de las sedes de Moquegua e Ilo. Los egresados pertenecen a estudios de especialización (178), maestría (234) y doctorado (28).

Para la recolección de datos se utilizó la *Escala de Evaluación de la Competencia Académico – Profesional*, un cuestionario estructurado, de auto reporte, integrado por 26 ítems con alternativas de respuesta cerrada. Esta Escala evalúa cinco dimensiones: productividad académica, proyección del conocimiento, logro alcanzado, competencia docente y competencia propositiva. Y cuenta con evidencias de validez en relación con el constructo, y alta confiabilidad ($KR_{20} > 0,8$).

Entre los resultados, se encontró que la *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado. Y esto se verifica en la diferencia significativa tanto entre la distribución de puntuaciones de *competencia académico – profesional* sin formación en posgrado y con formación en posgrado ($Z = -11,931$; $p = 0,000$), como en cada una de las dimensiones de la variable.

Palabras clave: posgrado, competencia académica – profesional, productividad académica, proyección del conocimiento, competencia docente, competencia propositiva.

ABSTRACT

As part of the concern to evaluate the quality of the services offered by a university, this study aimed to analyze the impact of postgraduate training in the academic - professional competence of the graduate of the José Carlos University Graduate School Mariategui, Peru, 2019.

For this, an explanatory study with causal - comparative design was proposed. We worked with a sample of 440 graduates of the University Graduate School in question, randomly selected from a population of 1064 graduates from the Moquegua and Ilo headquarters. Graduates belong to studies of specialization (178), master's degree (234) and doctorate (28).

For the data collection, the Academic Proficiency Assessment Scale - Professional was used, a structured questionnaire, self-report, of 26 items with closed response alternatives. The Scale assesses five dimensions: academic productivity, projection of knowledge, achievement achieved, teaching competence and proactive competence. And it has evidence of validity in relation to the construct, and high reliability ($KR20 > 0.8$).

Among the results, it was found that postgraduate training has a significant impact on the academic - professional competence of the graduate of the Graduate School. And this is verified in the significant difference both between the distribution of academic and professional competence scores without postgraduate training and with postgraduate training ($Z = -11,931$; $p = 0.000$), as in each of the dimensions of the variable.

Keywords: postgraduate, academic - professional competence, academic productivity, knowledge projection, teaching competence, purposeful competence.

INTRODUCCIÓN

Las presiones a las que se han visto sujetas las universidades en los diferentes escenarios latinoamericanos, debido a los sucesivos e intempestivos cambios que vienen ocurriendo en la sociedad, donde ésta se vuelve más exigente y conocedora de lo que quiere y espera, han exigido que las instituciones de educación superior empiecen a revisar sus procesos internos y, sobre todo, la oferta formativa que alcanzan a la sociedad. Los procesos de compromiso con la calidad de servicio y la búsqueda de acreditación son sólo una muestra de esa tendencia. Y los servicios que ofrecen las escuelas de posgrado no son ajenos a ella.

Esa tendencia ha generado una preocupación razonable por ubicar el impacto que las escuelas de posgrado, las universidades y los estudios que ofrecen tienen en la comunidad donde funcionan. Aunque esta preocupación es de alcance general, y de modo común ha desatado aproximaciones basadas en las percepciones que los estudiantes tienen respecto de los servicios que reciben, lo cierto es que esa perspectiva ha resultado hasta cierto punto poco relevante cuando se trata de aproximarse al impacto de los estudios de posgrado en la sociedad, en la medida que recoge aspectos de satisfacción y no medidas cuantificables de lo que produce en la comunidad.

En los escenarios locales, esa forma de ver las cosas ha sido la pauta común con que se han manejado las aproximaciones al impacto de los estudios de posgrado. Y no sería sino hasta que una autora solitaria, más voluntariosa que pertinente metodológicamente, hizo públicos los resultados de un pequeño estudio de su autoría en el cual cuestionaba el impacto de los estudios de posgrado ofrecidos por una universidad con funcionamiento a nivel de todo el Perú, pero que ofrecía

sus servicios en una ciudad del interior del país. Esta autora, Vilma Ramos, diseñó un modelo de análisis de tres dimensiones (productividad docente, proyección del conocimiento, y logros alcanzados), que utilizó para evaluar qué tanto el hecho de haber seguido estudios de posgrado, sobre todo, maestría y doctorado, producía un impacto verificable en la actividad docente o profesional de los egresados o graduados de un posgrado. y se encontró con que, por lo menos en dos de las dimensiones analizadas, no había impacto alguno, lo que abrió puertas para preguntarse no sólo cuál es el impacto que se estaba consiguiendo en la sociedad, por lo menos, en el plano individual del desarrollo profesional del egresado de un posgrado, sino también si se estaban haciendo bien las cosas.

Esa inquietud, y el propósito que subyace a la misma, constituyen los móviles que dan pie a este estudio que sigue la línea pionera de Ramos, pero que amplía sus alcances en varios sentidos, en la medida que no se encontraron las dificultades que limitaron en demasía el trabajo de campo de Ramos. Para empezar, aquí se supera ampliamente la muestra utilizada por Ramos, de sólo 45 egresados, con una muestra de 440 egresados de estudios de posgrado. Por otro lado, mientras Ramos trabajó sólo con profesionales del área de Educación, aquí se trabajó con egresados de estudios de especialización, de maestría y doctorado de diferentes áreas y disciplinas. También hay que señalar que la institución de referencia es otra.

Por último, es importante destacar que aunque se sigue la línea básica del modelo teórico que propuso Ramos, aquí se hizo una revisión del mismo, y se amplían sus alcances con la modificación del modelo original y la propuesta de un modelo de cinco dimensiones, a saber: productividad, proyección del conocimiento, logro alcanzado, competencia docente y competencia propositiva.

En esa perspectiva, este estudio se propuso como objetivo analizar el impacto de la *formación en posgrado* en la competencia académico – profesional del egresado de una Escuela de Posgrado, en este caso, de la Universidad José Carlos Mariátegui, ubicada en la ciudad de Moquegua, al sur del Perú. El año que se tomó como referencia fue el 2019. Se partió de la tesis que la formación en posgrado tiene un impacto significativo en la competencia académico – profesional, y los resultados proporcionan evidencia en ese sentido; sin embargo, como se discutirá más adelante, esos resultados deben tomarse con extremo cuidado, porque no niegan los hallazgos de Ramos, sino que, más bien, podrían darle la razón.

Para efectos expositivos, el informe se ha estructurado en función de los siguientes apartados: Capítulo I, en el que se expone la situación problemática, se delimita el problema de investigación, se formulan los objetivos del estudio, y se propone el modelo de investigación.

Capítulo II, Marco teórico, en el cual se presentan los antecedentes del estudio y las bases teóricas que sustentan las variables, dimensiones y definiciones utilizadas a lo largo de la investigación realizada.

Capítulo III, destinado a exponer el marco metodológico que permitió el desarrollo del estudio, sobre todo en su etapa de campo y de análisis de la información recogida; en este capítulo se exponen aspectos del diseño, estructura y validación del instrumento.

Capítulo IV, Presentación y Análisis de Resultados, en el que se exponen los resultados del estudio a lo largo de tres subapartados: presentación de resultados, contrastación de hipótesis, y discusión de resultados.

Y Capítulo V, Conclusiones, donde como su nombre indica, se sintetizan las conclusiones del estudio. Se finaliza el informe con un apartado destinado a adjuntar algunos documentos que contribuyen a dar coherencia al informe final, entre los cuales se identifican el cuestionario utilizado, la matriz de sistematización de datos, y algunas pruebas estadísticas adicionales que se utilizaron como fuentes de algunos de los procedimientos efectuados.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la realidad problemática

Desde hace unas dos décadas el Perú experimentó una sucesión de cambios inesperados, aunque justificados, en una de las instituciones con mayor arraigo conservador en su historia, no sólo republicana, sino incluso colonial: la universidad. Si bien en los tempranos años del siglo XX, el Perú recibió las influencias de renovación de la protesta de Córdoba, en Argentina, lo que supuso la adscripción a un proceso de renovación de concepciones y propósitos de la universidad, afianzando el abandono de la noción de universidad elitista, centrada en sí misma, y avanzando en línea de un concepto de universidad para todos, lo cierto es que durante los casi setenta u ochenta años siguientes esa concepción no se había renovado, y había derivado en un anquilosamiento de su sentido, sus aspiraciones y sus formas. En ese marco, estudiantes, profesores y autoridades universitarias apelaron a la noción de universidad napoleónica como si fuera la única válida en la sociedad, y defendieron esta concepción incluso hasta muy entrado el nuevo siglo, como se vio en el Perú en los últimos años.

Por desgracia, las transformaciones sociales que se empezaron a visualizar en el mundo, y que se entienden como consecuencia de la imponente y prácticamente

ineludible expansión de la globalización (Cox, 2008), hicieron temblar los cimientos de formas e instituciones basadas en nociones preconcebidas, que empezaban a demostrar su insuficiencia para validar sus propuestas de intervención y pertinencia en la sociedad.

Entre esas instituciones, se encontraba la universidad, que en la mayoría de países latinoamericanos empezaba a asumir la corriente globalizadora intentando adecuarse a los requerimientos de esa tendencia, que suponía no sólo una modificación de procedimientos, sino incluso la erradicación y propuesta de nuevos conceptos subyacentes al gobierno mismo de las universidades (Koljatic, 1997).

Así, mientras algunos países, como Chile y Brasil, se esforzaban por introducir cambios radicales en su concepción de la universidad, otros, entre los cuales destacaban Perú y Argentina, procuraban resistir y proseguir con las formas conocidas, pero ineficaces para responder a las necesidades que el contexto imponía. En otras palabras, ni siquiera el célebre estudio de Delors había calado en sus propuestas universitarias, para inscribirse en el consecuente compromiso por reorientar la marcha institucional. No sería hasta que por medio de diferentes actividades que en esa última década del siglo pasado llevó a cabo la Asamblea Nacional de Rectores (1998; Tünnermann, 1997), que se empezó a entender que había necesidad de un cambio sustancial en la universidad.

En ese marco, una de las acciones que se inscriben en ese nuevo propósito de renovar las concepciones formativas de la universidad, se empezaron a tomar decisiones que hasta hace sólo una década no eran figuras comunes en la praxis universitaria. Las escuelas de posgrado empezaron a abrir sus puertas a profesionales que no necesariamente ejercían la docencia universitaria, o que si lo

hacían, esta era una actividad secundaria y no la principal, como fuente de recursos económicos para ellos. Esta apertura, de inmediato supuso no intentar que los profesionales que querían acceder a un posgrado se adecuaran a las propuestas universitarias, sino que éstas, en su intención de llegar a una demanda favorable y creciente, reconocieron que las programaciones (no los contenidos) de su oferta debían ser las que se adecuaran a las posibilidades de acceso de la demanda.

Se pasó de una oferta de posgrado de estrecha orientación, a la que sólo accedían profesionales que ejercían la docencia universitaria, razón por la cual podían adecuar sus horarios a esa oferta, a una oferta que tenía en cuenta las nuevas características laborales y temporales de un conjunto de profesionales que ejercían sus actividades en un marco de valores cada vez más afines al libre mercado, donde era necesario seguir aprendiendo no sólo para escalar en las jerarquías organizacionales, sino también para alcanzar ámbitos más completos en la propia formación personal.

A la renovación de la oferta de estudios universitarios y, sobre todo, de los estudios de posgrado, siguió un proceso de apertura de escuelas de posgrado en casi cada universidad que alcanzaba la institucionalización y verificaba que en su medio se justificaba la propuesta.

Así, el final del siglo anterior, y el principio del nuevo siglo, se caracterizarían por esta tendencia de apertura de nuevas escuelas de posgrado, que no sólo se enfocaron en propuestas formativas acordes a lo que, desde perspectiva legales antiguas, se concebía como necesidades de los espacios en los que funcionaban, sino que ampliaron su oferta a disciplinas y especialidades cuyas capacidades y competencias a formar podían ser útiles en prácticamente cualquier espacio del país

o de fuera del país. Como telón de fondo de esa tendencia, se encontraba el marco de la acreditación (ANR, 1998; Koljatic, 1997), entendida como un proceso de adecuación a estándares formativos de carácter internacional, antes de que por instrumentos legales no necesariamente acordes a las tendencias mundiales actuales, se impusieran condiciones sujetas a criterios de intervención del Estado.

La experiencia en posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui se inscribe en ese marco. Empieza a funcionar el año 2006, y asume una oferta cada vez más amplia, que se justificaba en la práctica en la demanda real que existía en el medio. Pero los sucesivos cambios internos de gestión empezaron a desdibujar lo que se podría haber concebido como un esfuerzo alturado y satisfactorio de su oferta. Mientras que al mismo tiempo otras universidades que también podían ejercer su oferta parecían depreciar el valor de los estudios de posgrado hasta formas claramente mercantilistas, y no comprometidas. En ese interín, empiezan las inquietudes sociales en torno a la pertinencia de los estudios de posgrado en la comunidad, una inquietud que no se consolida en términos de investigación, sino hasta el 2015, cuando Ramos (2015) se atreve a indagar cuál es el impacto de los estudios de posgrado en un conjunto de profesores de Educación Básica.

Si bien esta autora trabajó con una mayoría de egresados de una universidad que no tiene sede en la localidad, sus hallazgos despertaron la curiosidad en torno a los impactos que la actividad de una Escuela de Posgrado con mayor arraigo, la de la Universidad José Carlos Mariátegui está consiguiendo en el medio. Esa inquietud da lugar al problema de investigación que se propone.

1.2. Definición del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es el impacto de la *formación en posgrado* en la competencia académico – profesional del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es el impacto de la *formación en posgrado* en la dimensión *productividad* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019?
- ¿Cuál es el impacto de la *formación en posgrado* en la dimensión *proyección del conocimiento* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019?
- ¿Cuál es el impacto de la *formación en posgrado* en la dimensión *logro alcanzado* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019?
- ¿Cuál es el impacto de la *formación en posgrado* en la dimensión *competencia docente* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019?

- ¿Cuál es el impacto de la *formación en posgrado* en la dimensión *competencia propositiva* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019?

1.3. Objetivo de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Analizar el impacto de la *formación en posgrado* en la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.

1.3.2. Objetivos específicos

- Estimar el impacto de la *formación en posgrado* en la dimensión *productividad* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.
- Identificar el impacto de la *formación en posgrado* en la dimensión *proyección del conocimiento* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.
- Estimar el impacto de la *formación en posgrado* en la dimensión *logro alcanzado* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.

- Identificar el impacto de la *formación en posgrado* en la dimensión *competencia docente* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.
- Estimar el impacto de la *formación en posgrado* en la dimensión *competencia propositiva* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.

1.4. Justificación y limitaciones de la investigación

Este estudio se justifica desde varias perspectivas.

Primero, desde una perspectiva teórica, este estudio apunta a llenar un vacío de conocimiento (Campos, 2017), respecto de los *estudios de posgrado*, entendido como objeto de estudio. Esto, debido a que los estudios que se han aproximado a este fenómeno no pasan de aproximaciones de tenor cuantitativo, con claro matiz economicista, en torno a las percepciones de los estudiantes respecto del servicio que reciben, o respecto de las expectativas profesionales, formativas e incluso salariales con las que acceden a un posgrado. Pero no hay un acercamiento a dimensiones que involucren un acercamiento más preciso a un escenario que se define por la complejidad de un propósito que no necesariamente se identifica con la simple calidad de la interacción entre usuarios y proveedores. En consecuencia, este estudio se inscribe en ese propósito, de contribuir al acervo teórico sobre los *estudios de posgrado*, procurando desde el principio entender lo que son y la esencia de su finalidad.

Segundo, también desde un punto de vista teórico, hay que señalar que los estudios de posgrado no se constituyen en una oferta que sólo responde a una demanda específica de un mercado; en realidad, concebidos al amparo de la concepción que acompaña a las universidades, tienen un propósito más amplio, que se afina en las búsquedas sociales de la comunidad. Por tanto, se espera que sus alcances sean mucho más ambiciosos en cuanto contenido, en cuanto significado en una sociedad, que la sola evaluación formal de sostenibilidad económica que se impone a veces desde instancias oficiales. En consecuencia, ese tipo de reflexión, ese tipo de debate sigue abierto, y posiblemente alberga muy pocos estudios que han asumido esa orientación. En respuesta a esa carencia, este estudio reaviva el debate y pretende puntualizar los contenidos de ese debate y discusión al respecto.

También desde un punto de vista teórico, el abordaje de la *competencia académico profesional* no tiene un referente inmediato en la literatura sobre procesos formativos en la universidad. Precisamente la poca presencia de ejercicios de reflexión teórica en torno a esta noción, impide que se haya intentado encontrar una solución de continuidad con las propuestas teórico – conceptuales que se manejaban en el pasado, centradas mayormente en el docente universitario (Díaz y Martins, 1982; Tünnermann, 1997) y no en lo que constituiría el producto de su actividad en la sociedad: el profesional, en general, perspectiva que, en el caso peruano, apenas se remonta a finales del siglo pasado, con aproximaciones tímidas como las de la Asamblea Nacional de Rectores (1998), Koljatic (1997) o Lizarzaburu, Rubio, Campos y Campos (2003).

Por otro lado, este estudio se justifica desde una perspectiva metodológica, entendida como la propuesta de un procedimiento de medición o evaluación de

variables relativamente nuevo, o la utilización de procedimientos en ámbitos distintos a los que ya se habían utilizado. En ese sentido, si bien aquí se sigue la propuesta teórica de Ramos (2015) y hasta cierto punto se rescata su aporte en la construcción de un instrumento de medida que evalúa la competencia académico – profesional, no se olvida que esta fue una propuesta inicial, pionera no sólo en el medio, sino probablemente en varios espacios de la macro región, pero por ello mismo limitada en las pretensiones a las que aspiraba. Considerando ese argumento, aquí se avanza más allá de las tres dimensiones originales con las que trabaja Ramos (2015) y se arriba a una propuesta que considera cinco dimensiones de análisis, lo que desde ya implica un punto que invita a la discusión en torno a la concepción de la variable.

También se justifica desde un punto de vista socioeconómico, en tanto el estudio sienta bases para examinar, en vínculo con la aspiración teórica antes mencionada, el rol que cumplen los estudios de posgrado ofrecidos por una universidad en particular, en el contexto de la comunidad que la alberga. En ese sentido, se examina la importancia de esta oferta universitaria en la sociedad, como punto fundamental de la definición de su rol y pertinencia social.

Por último, también desde un punto de vista social, pero enfocado en el aspecto institucional (Campos, 2017), entendido como las contribuciones que los resultados pueden hacer desde una intención práctica (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) a una institución en particular, este estudio apunta a revelar relaciones internas en una oferta académica específica en el medio, que a más de diez años de funcionamiento, todavía incurre en falencias que no sólo deben identificarse, sino que deben atenderse a fin de que se superen y consoliden un norte que beneficie

tanto a la institución en donde se proveen los estudios, como a la comunidad que los recibe.

La importancia de este estudio radica, entonces, en dos aspectos específicos: su contribución práctica como línea de base para la comprensión de los procesos formativos en posgrado, que ofrece la Universidad José Carlos Mariátegui, a fin de que sirvan como insumo para la toma de decisiones pertinentes en cuanto a su sostenibilidad, concepción y propuesta concretas; y la creación de un espacio de reflexión que no debe limitarse ni agotarse en el solo hecho de poner en circulación un estudio que no supera la condición de ejercicio de investigación, con poca repercusión en el medio.

El estudio realizado encontró algunas limitaciones de orden teórico, en la medida que si bien existen estudios en torno a los estudios de posgrado que se ofrecen en las instituciones universitarias, estos tienen un tenor más reflexivo, que concluyente. Y esto se explica porque gran parte de la literatura al respecto sigue una ruta metodológica arraigada más en el trabajo de gabinete, que en el trabajo de campo. Los trabajos de García (2016), en México, de González-Arrieta (2015), en costa Rica, el de Farías (2014), en Venezuela, y Bailón (2014), entre otros, se inscriben en este marco.

Por otro lado, otra línea de investigación aborda los estudios de posgrado desde una perspectiva interiorizante, enfocándose en lo que se concibe como calidad de servicio o actividades que se aproximan a ella. Los trabajos de Cardoso (2011) y el que realizaron De la Cruz, Díaz-Barriga y Abreu (2010), en México, siguen esta línea.

Como resultado de ello, no sólo es poca la investigación que se ha realizado respecto del rol social de los estudios de posgrado, sino que esta se ha desarrollado desde una perspectiva interna, hacia adentro de la institución, dejando de lado la experiencia misma de quienes fueron formados en un posgrado. Eso ha impedido la conformación de un marco teórico lo suficientemente sistematizado en torno a los estudios de posgrado y a sus impactos sociales, que permita tener referentes importantes sobre los cuales establecer explicaciones plausibles.

1.5. Variables

1.5.1. Operacionalización de variables

variable	definición	dimensiones	indicadores	unidad	escala	valor final	
Independiente: Formación en posgrado	Proceso de aprendizaje enfocado en la adquisición de conocimientos y destrezas de alto nivel de una disciplina científica o académica, proporcionados en el marco de un programa formal de estudios de posgrado.	Orientación	Tipo de estudios seguidos	No aplica	Nominal	Especialización	
		Nivel	Nivel de estudios seguidos	No aplica	Nominal	Académico Maestría Doctorado	
Dependiente: Competencia académico – profesional	Conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que hacen posible que un profesional pueda desempeñarse exitosamente en el ejercicio paralelo de su profesión y de la actividad académica que realiza.	Productividad	Trabajos de investigación Publicaciones	puntos	nominal	0 – 14	Deficiente
		Proyección del conocimiento	Acciones de asesoría y consultoría Transferencia de gestión del conocimiento	puntos	Nominal	15 – 19	Adecuado
		Logros	Logros educativos Logros profesionales	puntos	Nominal	20 – 22	Sobresaliente
		Competencia docente	Clima de aula Promoción del aprendizaje	puntos	Nominal		
		Competencia propositiva	Explicación Solución	puntos	Nominal		

1.6. Hipótesis de la investigación

1.6.1. Hipótesis general

La formación en posgrado tiene un impacto significativo en la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.

1.6.2. Hipótesis específicas

- *La formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *productividad* de la *competencia académico – profesional* del graduado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.
- *La formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *proyección del conocimiento* de la *competencia académico – profesional* del graduado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.
- *La formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *logro alcanzado* de la *competencia académico – profesional* del graduado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.
- *La formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *competencia docente* de la *competencia académico – profesional* del graduado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.

- La *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *competencia propositiva* de la *competencia académico – profesional* del graduado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

En el plano internacional

García (2016), en Guadalajara, México, realizó un estudio en el cual se exploran prácticas formativas que hacen posible darle forma al significado compartido de la orientación profesional en estudios de posgrado. El estudio se enfoca, específicamente, en una maestría en educación. Se concibe la orientación profesional como una construcción social que considera eje de la discusión a los actores. En el marco de ese enfoque fenomenológico, se describen las características de los objetos, y se identifican cuatro estructuras relevantes: estructura institucional, estructura curricular, estructura de prácticas formativas, y estructura de producción del alumnado. El estudio reveló que el significado de la orientación profesional en los estudios de posgrado se presenta en las cuatro formas básicas identificadas, pero interrelacionadas entre sí.

Madrigal, Arguedas y Vargas (2016), realizaron un estudio en Costa Rica, en el que procuran identificar el perfil de los estudios de posgrado en Ciencias Sociales que se ofrecen en la Universidad mencionada. Para ello, se realizó un análisis métrico en función de los trabajos finales de investigación, durante el periodo 1998

– 2006. Se analizaron seis variables. Y se encontró, primero, que no hay uniformidad en la presentación formal de los trabajos finales, incluso cuando pertenecen a la misma unidad académica; segundo, no se puede efectuar un seguimiento de los egresados ni de los estudiantes, en tanto la información no se ha sistematizado; tercero, se identifican también deficiencias de normatividad interna, que dificultan acceder a datos que permitan estimar el tiempo invertido en los estudios de posgrado; y finalmente, existe una participación similar en función del género del estudiante.

González-Arrieta (2015) realizó un estudio en Costa Rica con el propósito de describir el decurso de un programa de posgrado de la universidad. la especialidad elegida fue Bibliotecología. El estudio sigue una ruta metodológica simple: identificación de autor y título de la tesis que sustentó, y se basa en la revisión efectuada. Los hallazgos muestran que desde el principio de los estudios de posgrado en el marco de la disciplina elegida, los estudiantes se caracterizan por ser muy competitivos, tanto en la orientación académica como en la profesional, y tienden a terminar el periodo académico con el trabajo final requerido. Por otro lado, se reconoce que las diferentes instituciones del país se han beneficiado con los trabajos presentados por los aspirantes al grado, en tanto la mayoría de egresados los ejecutan en sus propios centros de labores, para lo cual procuran solucionar dificultades en la gestión de información de la institución. Por otro lado, el posgrado en el área específica, ha contribuido a la formación de docentes del área académica.

Farías (2014), en Venezuela, realizó un estudio en el cual reconoce que la situación de restricción presupuestaria, subida de precios y demandas crecientes de una formación superior de calidad por la que atraviesa el país, deben afrontarse con

el criterio de eficiencia. En ese sentido, plantea un estudio que desarrolla aspectos fundamentales para la conceptualización y medición de la eficiencia en los procesos de investigación en estudios de posgrado. Este indicador se constituye en un criterio de calidad en los procesos de cambio que requieren las instituciones universitarias en el país. La eficiencia se concibe desde dos perspectivas de comprensión y análisis: la primera, economicista, que apunta a la optimización del uso de recursos en la institución; y la segunda, de carácter social, que apunta a los procesos de formación en competencias de investigación de quienes acceden a estudios de posgrado. Eso se traduce en una búsqueda de eficiencia que no se desliga del impacto social, como factor implícito en el propósito de la actividad investigativa y en la oferta de estudios de posgrado, en tanto potencian la producción científica y tecnológica en aras de favorecer el desarrollo sostenible de una comunidad.

Cardoso (2011), realizó un estudio en México, en torno a la calidad educativa de los programas de posgrado. Se planteó como objetivo elaborar una propuesta de indicadores de evaluación de la calidad, considerando como criterios la eficacia, la eficiencia, la trascendencia, la equidad y la pertinencia. Y se señala como resultados que el desarrollo y el crecimiento de una nación se sustentan en la calidad de la educación que provee. Por otro lado, se reconoce que la calidad de un posgrado se sustenta en el reconocimiento de que constituye el punto más alto del sistema educativo. Por otra parte, la buena calidad de un programa de estudios proporciona legitimación y acreditación a la institución.

De la Cruz, Díaz-Barriga y Abreu (2010), en México, abordan los estudios de posgrado considerando la perspectiva del trabajo tutorial en la formación de futuros investigadores. Parten del supuesto que el trabajo tutorial cumple la función de

vitalizar el conocimiento, favorecer la integración de redes colaborativas y promover la emergencia de líderes en la gestión del conocimiento. Y se proponen como objetivo proveer de regulaciones para la práctica tutorial por medio de la elaboración de rúbricas. Estas se concibieron como instrumentos de autoevaluación y reflexión en torno a la actividad tutorial en los estudios de posgrado. Otro resultado fue la búsqueda de una actuación sinérgica de tutores y alumnos por medio de la asunción de diferentes roles en el proceso de tutoría. También se encontró que la autoevaluación mediante rúbricas produce realimentación de proceso de mejora continua tanto en actividades tutoriales como en el sistema tutorial. Las rúbricas se propusieron considerando los estudios de posgrado que apuntan a la investigación en niveles de maestría y doctorado, que realizan investigación de campo, por lo que éstas deben adecuarse a la investigación en otros campos del conocimiento.

En el plano nacional y regional

A nivel nacional las investigaciones que abordan los *estudios de posgrado* como objeto de estudio claro y distinto no destacan. Los acercamientos al asunto de los posgrados parece ser algo tímido y limitado todavía, casi siempre enfocados en el intento de conocer algunas variables de comportamiento medibles entre quienes accedes a estudios de posgrado; pero no un esfuerzo por introducir un marco de reflexión y una teorización consistente al respecto.

Uno de los esfuerzos, en cierto modo aislado y claramente limitado en sus pretensiones (evidente en su extensión y en su propuesta, más de opinión, que de investigación), es el escrito de Bailón (2014), en el que se reconoce la misión de los estudios de posgrado y se introduce un avance en cuanto conceptualización de los

elementos que dan forma a lo que se puede entender como estudios de posgrado. Sin embargo, este avance limita la propuesta conceptual a una concepción que más se arraiga en una referencia temporal (secuencial, para ser más precisos), al ubicar los estudios de posgrado como una etapa final de formación profesional, antes que como un estado o situación de necesaria preparación para tareas que no necesariamente tienen por qué ser conclusivas o finales.

En esa perspectiva, examina los tres elementos típicos que constituyen la oferta de estudios de posgrado en el Perú: las segundas especialidades, las maestrías y los doctorados. En ese marco, establece una diferencia clara entre especialidades y estudios de maestría y doctorado; a las primeras las identifica con la búsqueda de una licencia de práctica especializada en un espacio físico particular; a las maestrías y doctorados, los inscribe en un marco académico, en donde se vincula la obtención de estos grados con las contribuciones al cuerpo de conocimiento que existe sobre un dominio o área en particular.

Pero, por otro lado, decididamente, uno de los esfuerzos más interesantes que se han dado en torno a los estudios de posgrado, ha sido el de Ramos (2015; 2018), realizado entre el 2014 y 2015, presentado primero para efectos de graduación (2016) y publicado sólo recientemente (2018). Este estudio no se enfoca sólo en la reflexión acerca de las precisiones conceptuales necesarias para una adecuada comprensión del fenómeno de los estudios de posgrado, ni se reduce a tomar como pretexto la ubicación de su estudio en una muestra de estudiantes de posgrado, sino que procura adentrarse en algo que a propios y extraños interesa, aunque poco se diga al respecto: el impacto de los estudios de posgrado entre quienes acceden a ellos. Con ello, indirectamente, también se estaba inquiriendo acerca del impacto

de este tipo de estudios en la comunidad; en otras palabras, se evaluaba la pertinencia de los estudios de posgrado en la comunidad en la que se produce su oferta, una inquietud válida en un escenario en el que diferentes universidades, tanto las que tienen sede en la localidad como algunas otras que no las tenían, ofrecían una gama no estrecha de estudios de posgrado, considerando entre ellos tanto segundas especialidades, maestrías e incluso doctorados.

Esta autora realizó su estudio en la ciudad de Moquegua (Perú) y recogió datos de una muestra de más de 100 profesores de educación básica, que habían seguido estudios de posgrado en una de las universidades con servicios a nivel nacional, la Universidad César Vallejo, que desde el año 2005 se había constituido en una de las referentes en oferta de maestrías y doctorados. Planteó su estudio en un marco de enfoque cuantitativo con diseño no experimental transversal, que le permitió contrastar sus hipótesis.

Entre sus resultados, más allá de las críticas que se pudieron suscitar respecto de la oferta académica que esta universidad proveía a la comunidad, los hallazgos de esta autora pusieron en evidencia que, por lo menos, para el caso del grupo humano que fue parte del estudio (el conjunto de profesores de educación básica), los estudios de posgrado sólo tuvieron impacto en la dimensión *proyección del conocimiento*, dando por sentado que participa de los procesos de aprendizaje como docente. No se verificó impacto en las otras dos dimensiones de la variable: *productividad y logros*.

2.2. Bases filosóficas

Los estudios de posgrado constituyen un nivel de estudios académicos proporcionados por las universidades o aquellas instituciones que cumplen un rol equivalente en la sociedad. Por lo tanto, la finalidad que los define y la praxis que los acompaña se enmarcan en el ámbito y propósito de los estudios universitarios. Sin embargo, aunque avanzan en el mismo sentido, sus alcances son mucho más profundos y completos, pero al mismo tiempo más especializados que los estudios universitarios, en su delimitación de estudios de pregrado. Estos tres ejes de referencia proporcionan un norte para la concepción de la filosofía, la demarcación teórica y la propuesta práctica de los estudios de posgrado.

En ese sentido, el eje de *profundidad* implica que los contenidos tal vez vistos o alguna vez vistos durante el proceso de formación de una carrera profesional, en los estudios de posgrado se abordan no solo con mayor detalle, sino sobre todo a la luz de los conocimientos más recientes que se tienen sobre un objeto de estudio, lo que se supone que éste se hace más conocido, mejor delimitado y, en consecuencia, menos elusivo.

El eje de *completitud* se vincula en el eje de profundidad y, en cierto modo, deriva de él. Este eje implica ampliar continuamente el conocimiento que se tiene sobre un objeto de estudio que se toma como fundamento de la propuesta y oferta de un área de estudios de posgrado. La permanente búsqueda de ampliación de conocimientos sobre fenómeno de estudio hace cada vez más completo el conocimiento acumulado sobre ese fenómeno.

Por último, el eje de la *especialización* supone que a medida que se profundiza en el conocimiento sobre un fenómeno y ese conocimiento se hace más completo, los procesos de búsqueda y aprehensión del fenómeno se extienden progresivamente y se hacen más difíciles de abarcar, emerge la necesidad práctica de especializarse en áreas cada vez más particulares del conocimiento sobre el fenómeno en estudio.

Considerando estos tres ejes, los estudios de posgrado engarzan su filosofía de concepción y propuesta, en un conjunto de principios que se sustentan en el reconocimiento de situaciones que los vinculan con la sociedad y el individuo, en un marco de necesidad y no de contingencia. Estas situaciones, que se definen como necesarias, son:

La transformación evolutiva de la sociedad

Este principio se erige a partir del reconocimiento de la permanente transformación que se produce en las sociedades. Éstas atraviesan por procesos de cambio continuo, que pueden diferir en cuanto a su sentido, positivo o negativo; en cuanto a su ritmo, acelerado o lento; o en cuanto a su composición interna, con predominio de la presencia física y del sentir nativo o sometida a una mayor presión y presencia migrante.

En cuanto a su sentido, aunque el principio de entropía, aplicado al ámbito del estudio de las sociedades, asegura que todo sistema entraña en sí mismo los mecanismos que impulsan su propio desgaste y de su destrucción, y por lo tanto, hay que considerar que las sociedades, en tanto sistemas, albergarían en sí mismas la génesis de su propia destrucción; lo cierto es que éste es un argumento válido, en

tanto las sociedades se constituyan en sistemas cerrados, y no consigan permeabilizar los límites que las definen. Esto implica que aquellas sociedades cerradas, por resistencia interna o lejanía física, en los hechos, impiden el arribo de factores activos de procedencia externa, que pudieran provocar impactos positivos que contribuyan a una transformación interna que beneficie a sus miembros. Sin embargo, esto no tiene por qué ser así.

Precisamente, lo que se espera de una sociedad es que evolucione, que modifique sus estructuras de modo tal que favorezca el desarrollo de sus miembros y comunidades (Xiaoping, 2008), en las distintas dimensiones que los integran, negando con ello la tesis historicista, que sostiene que se puede predecir el decurso de la historia humana por métodos científicos o por cualquier otro método racional (Popper, 1973).

En cuanto al ritmo de las transformaciones, éste puede ser lento o acelerado. En general, las sociedades con mayor apertura interna, tienden a experimentar transformaciones más veloces, en tanto no solo son más proclives al cambio, sino que incluso parecen estimularlo y favorecerlo. Algunas de esas sociedades parecen estimular el cambio, precisamente, con el propósito de favorecer la incorporación e influencia de elementos y factores de procedencia externa, en los derroteros que se quiere delinear para la sociedad. En el fondo, albergan la intención de incorporar para sí mismas tanto contenidos que refieren objetos físicos, como elementos que refieren construcciones culturales (y por tanto, inmateriales), que, aunque proceden de fuera de las fronteras de los espacios que ocupan, les son útiles para mejorar las condiciones de existencia de los miembros de su propia comunidad.

Y en cuanto a su composición interna, ésta refiere la capacidad de una sociedad para asimilar modificaciones en su interior que derivan del tipo de respuesta que elaboran a fenómenos como la migración, la permeabilidad cultural, o el afianzamiento de valores (Castillo y Regunat, 2017) más propios de sociedades modernas. En esta respuesta se identifican actitudes y valores cultivados a lo largo del tiempo. Actitudes conservacionistas, de diferenciación, tienden a favorecer la resistencia al cambio, tienden a hacer que las sociedades adopten una posición más estática, que aquellas otras en las que se han cultivado actitudes y valores de reconocimiento de una igualdad que se constituye en sustrato de la convivencia, por encima de las diferencias particulares, sean éstas étnicas, históricas, lingüísticas, religiosas, etc.

La necesidad social de conocimiento de la realidad

Toda sociedad se transforma, lenta o velozmente, en un proceso ineludible que sólo puede entenderse si existe una voluntad de cultivar acciones que hagan posible conocer la realidad en todos los aspectos, dimensiones y relaciones que la conforman, considerando las limitaciones que imponen la disponibilidad y tipo de recursos con que cuenta. En otras palabras, una sociedad que pretende conocer los procesos de transformación por los que atraviesa necesariamente debe enfocar sus esfuerzos y recursos en el conocimiento de la realidad en la que se inscribe, porque ésta la define y caracteriza. Negarse a ello es considerarse o experimentar situaciones que derivan en una interpretación mágica de los acontecimientos, y con ello sentar bases, sino para su destrucción paulatina, sí para su postergación respecto de otras sociedades.

La búsqueda del conocimiento objetivo

El conocimiento objetivo supone un esfuerzo de racionalización voluntaria en el proceso de aprehensión de la realidad (Xiaoping, 2008). Aunque las posturas en la definición de lo que se entiende como objetivo pueden variar, la concepción común implica el reconocimiento de la adecuación del pensamiento y lenguaje, a los acontecimientos que ocurren. Este principio implica, entonces, la búsqueda de herramientas de pensamiento que faciliten la aprehensión concreta de la realidad, es decir, en su naturaleza y dimensión fáctica, antes que interpretativa y subjetiva.

En este esfuerzo, en la actualidad, la herramienta cognoscitiva más poderosa y de mayor eficacia que existe para alcanzar un conocimiento objetivo de la realidad, lo constituye la ciencia. Ésta cuenta con su propio procedimiento para adquirir conocimiento: el método científico, que ofrece las suficientes garantías de que, para un momento determinado de la historia, y dentro de las limitaciones de conocimiento y tecnología que ese momento histórico impone, ese proceso se está ejecutando con la mayor objetividad posible. Cuenta, en ese sentido, con un conjunto de parámetros y criterios autocorrectivos que la ayudan a potenciar sus alcances en cuanto objetividad (Bunge, 1981), aun cuando todavía se continúa el proceso de articulación entre ciencias sociales y ciencias de la naturaleza (Morín, 2006), como si se tratara de ámbitos esencialmente distintos.

La calificación de individuos para la aprehensión objetiva de la realidad

En esencia, el principio fundamental que sostiene toda propuesta de estudios avanzados, más allá de las etapas de profesionalización. Este principio se deriva del anterior, en tanto el conocimiento objetivo requiere de una concepción del ser humano como una entidad psicobiológica capaz de adquirir competencias y

aprendizajes específicos para dominar los procedimientos que hacen posible la adquisición de ese conocimiento.

Como se adelantó, constituye el fundamento de toda propuesta de formación y formación especializada orientada a la adquisición de competencias, actitudes y aprendizajes que permiten que la sociedad obtenga un mejor acercamiento y comprensión de la realidad. Pero esta intención no sería posible sin la concepción previa de la persona, del individuo en tanto sujeto que tiende hacia metas cada vez mayores y más altas, en un marco que Mc Clelland y otros identificaron como motivación de logro (Schultz y Schultz, 2008), y que le otorgan un sentido más completo a lo que hace, en un proceso personal para convertirse en lo que Rogers denominó persona de funcionamiento integral (Cloninger, 2003).

2.3. Bases teóricas

2.3.1. La formación en posgrado

Los estudios de posgrado

Los estudios de posgrado constituyen una etapa posterior de la formación de quienes han alcanzado una profesión. Hasta hace tan sólo algunos años, todavía se manifestaba la opinión de que constituían una etapa final en la formación profesional (Espinoza, 2014). Sin embargo, con el paso del tiempo y la observación de que los conocimientos se vuelven obsoletos con extrema prontitud (Bock, 2015) y el reconocimiento de la necesidad de mantenerse actualizados y con vigor intelectual en la medida de lo posible y salud emocional adecuada (Goleman, 2015), ha dejado de concebirse los estudios de posgrado como una etapa final en la formación profesional.

Con ello se reconoce que las personas no sólo tienen el derecho de seguir instruyéndose durante todo el transcurso de su vida, sino que les es favorable el ejercer ese derecho hasta donde les sea posible, considerando, por supuesto, las posibles limitaciones de orden económico, físico o mental que pudieran identificarse. De todos modos, se reconoce que los diferentes estudios de posgrado que se ofrecen en las instituciones de educación superior, tienen objetivos, metas y modos de concretarse también distintos; en ese sentido, especializaciones, maestrías, doctorados, y recientemente, los posdoctorados, son muestras de esta diversidad de propósitos y formas asumidas.

Propósito de los estudios de posgrado

Aunque en el discurso, los diferentes autores privilegian un aspecto u otro de los beneficios que se espera de la participación de un individuo en un programa de formación en posgrado, lo cierto es que se identifican zonas de confluencia entre autores cuando se enfocan en los propósitos de los estudios de posgrado. Para algunos, el propósito de la formación en posgrado apunta a una búsqueda de excelencia académica, y promoción de la investigación e innovación, en un marco coherente con la investigación de corte académico y la investigación científica (Espinoza, 2014).

Precisamente, ese marco proporciona las condiciones que destacan la importancia de la investigación en tanto proceso y producto esperado de los estudios de posgrado (Sánchez, 2016). En consecuencia, si bien es cierto que este propósito era mencionado desde años atrás (Campos, 2005; 2011), también es cierto que la tendencia a imponer asignaturas que no contribuyen a los proyectos de investigación con fines de graduación, propiciaba un alejamiento de los procesos

de investigación, debido a que el tiempo de tránsito en los estudios debía dedicarse a asignaturas que sólo representan (y aun lo hacen) un esfuerzo por acumular conocimientos (Sánchez, 2016).

Modalidades de los estudios de posgrado

En el ámbito de los países iberoamericanos, dos son las modalidades principales en que se ofrecen los estudios de posgrado en el ámbito universitario: posgrados de especialización y posgrados académicos.

En lo que concierne a los estudios de posgrado para especialización, estos se justifican en tanto en toda disciplina existen conocimientos específicos que derivan del abordaje de una problemática con las herramientas conceptuales y procedimentales conocidas y recurrentes (Larraín, 2003), los que hacen posible afrontar realidades específicas de alta complejidad en una disciplina particular, que no se ven en el decurso normal de los estudios de formación profesional o pregrado (Ferrando, 2003). Éste es el marco de lo que se califica como educación continua, y se traduce en acciones concretas que toman cuerpo en programas de formación para especialistas, cursos de especialización, jornadas de actualización, entre otras.

En este marco, se ofrecen los estudios de especialización profesional o de especialidad (caso de carreras de ciencias de la salud, como medicina, enfermería, u otras en las que se ofrecen estudios de posgrado como medios de perfeccionamiento de habilidades y destrezas específicas para una disciplina), o estudios de segunda especialidad, que se enfocan en proporcionar habilidades y destrezas de ramas afines a la disciplina de formación (Ferrando, 2003; Palacio y Martín, 2016), pero con contenidos específicos diferentes. Los estudios de especialización suponen que un profesional pueda obtener no sólo el

reconocimiento de una alta dedicación (especialización) a un área específica de la disciplina en la que fue formado, sino, como ocurre en algunos países (México, en especial), la posibilidad de acceder a una licencia profesional otorgada por el Estado para el ejercicio de acciones específicas de una profesión o disciplina.

Cabe señalar que esta tendencia profesionalizante ha marcado la pauta de muchos de los programas de formación en posgrado, hasta el punto que se privilegiaba el desarrollo de contenidos declarativos en desmedro de las acciones de investigación (Palacio y Martín, 2016), aun cuando son éstas las que contribuyen a mejorar la aprehensión de los fenómenos que son objeto de estudio.

En una vertiente distinta se ubican los estudios de posgrado académico. Estos estudios siguen una línea de continuidad que se inicia con el bachillerato; téngase en cuenta que en el ámbito latinoamericano, el bachillerato no se corresponde con el bachillerato internacional, que constituye una modalidad de estudios que se identifican con la educación de nivel secundario. En el caso latinoamericano, el grado de bachiller se otorga sólo por las universidades, las que son reguladas por ley y por su propio estatuto interno.

Lo cierto es que al grado de bachiller, en el ámbito académico, le siguen los grados de magister o master, y de doctor. Estos dos niveles de posgrado académico constituyen estudios formativos, que tienen como propósito guiar al estudiante a la obtención de grados académicos, mediante la realización de una investigación (Espinoza, 2014).

Evaluación de los estudios de posgrado

La preocupación porque los diferentes programas de formación que ofrecen las instituciones universitarias o sus equivalentes en educación superior, alcancen los estándares de calidad establecidos previamente ya sea por norma o por práctica del mercado, no es ajena a los programas de formación en posgrado que ofrecen estas instituciones (Cardoso y Cerecedo, 2011). Se identifica así un escenario en el que se demanda *calidad* en un programa formativo; un atributo de la oferta educativa de una institución en todo nivel, que se define en función de su capacidad para preparar al individuo para adaptarse a los procesos de cambio que se verifican en la sociedad (Bock, 2015) y contribuir al crecimiento social y económico de una comunidad por medio de su incorporación al mercado laboral (Cardoso y Cerecedo, 2011).

La noción de calidad en un programa de formación implica la consideración de diferentes aristas de interpretación, entre las cuales se consideran más relevantes la eficacia, la eficiencia, la trascendencia, la equidad y la pertinencia, primero, de los contenidos del programa en relación a la oferta educativa de la institución que lo ofrece; y segundo, del programa en relación con las demandas y necesidades de la realidad social en la cual se desarrolla el programa.

Cabe destacar que los responsables principales de atender los procesos de evaluar de la calidad de un programa formativo son los académicos, en tanto estos investigan y fomentan el aprendizaje, y se constituyen en ejes integradores entre el programa, la institución educativa y la sociedad (Cardoso y Cerecedo, 2011).

Considerando lo dicho, la calidad de un programa formativo puede interpretarse en función de tres criterios de logro: Primero, el nivel en que se alcanzan los objetivos y metas que se han propuesto para el programa (Hill y Jones, 2011). En

realidad, éste es un criterio común en la evaluación de cualquier acción o actuación de intervención ante una situación específica en una entidad determinada (Robbins y Coulter, 2010). Corresponde por ello al ámbito de la gestión del programa, en su aspecto más formal de evaluación: el control, proceso que contribuye a identificar qué tan cerca o lejos se está de lo que se esperaba alcanzar (Jones, 2013). Con ello, este criterio se inscribe en el marco de la administración como telón de fondo para la reflexión sobre los logros del programa.

Segundo, la incorporación de contenidos valiosos y útiles, de modo que constituyan una respuesta apropiada a las demandas de formación integral del estudiante o participante, en concordancia con las necesidades sociales que la comunidad expresa o da a conocer (Campos, 2011), y que espera sean satisfechas. Este criterio se circunscribe al plano pedagógico, y expresa una de las expectativas más definidas no sólo de toda actividad educativa formalizada, sino de las instituciones que las conciben y les dan forma y concreción (González-Arrieta, 2015).

Y tercero, la disponibilidad de los recursos necesarios y la capacidad para utilizar estos de manera efectiva. Dos aristas de realización se implican aquí: una arista económica, que refiere la capacidad de la institución para hacerse de los recursos que necesita para el cumplimiento de sus propósitos, lo que desplaza el problema educativo al terreno de la teoría de los recursos; y una arista humana, que refiere la capacidad adquirida por el componente humano para el ejercicio de funciones específicas que la organización o institución demanda (Hellriegel y Slocum, 2010).

Sobre la base de las tres aristas de la calidad educativa mencionadas, es posible efectuar variaciones que faciliten la evaluación de un programa formativo, considerando indicadores más o menos delimitados, más o menos circunscritos, más o menos precisos (Koonz, Weihrich y Cannice, 2012), que permitan una valoración adecuada de los impactos del programa. La calidad del programa formativo, en consecuencia, dependerá de la pericia y habilidad con que se cuente en la institución u organización para alcanzar un estado de equilibrio o alineamiento efectivo entre los valores que se identifican en los criterios (Korswagen et al., 2005).

En otras palabras, a partir de la identificación de los criterios a evaluar, y dependiendo del contexto específico en el cual se desarrolle el programa formativo, es posible efectuar un procedimiento de delimitación y propuesta de indicadores concretos que objetivicen la evaluación, y faciliten la toma de decisiones para la preservación del rumbo, en el caso de que las distorsiones no sean significativas, o la rectificación de los derroteros, en el caso de que las distorsiones impliquen perjuicios relevantes en la marcha institucional.

2.3.2. La competencia académico – profesional

La noción de competencia

La noción de competencia, como muchos otros conceptos de las ciencias sociales, tiene una amplitud semántica que se arraiga en las diferentes concepciones teóricas y epistemológicas respecto del aprendizaje, desde las que se definen.

Entre el abanico de propuestas de definición que se pueden identificar, se recogen algunas definiciones que proporcionan una idea cada vez más completa de lo que se entiende por competencias. Así, en forma sintética y siguiendo una

tradicción relativamente extensa, una primera posición conceptualiza la competencia como un saber hacer en un contexto determinado (Campos, 2005). Esta definición privilegia el aspecto activo de la competencia, antes que los contenidos declarativos que también pudieran incorporarse como parte de ella.

Qué es la competencia académico – profesional

La competencia académica refiere el conjunto de formas de cualificación de un individuo en su área específica de formación profesional u otras áreas, las que se manifiestan por medio de los grados académicos alcanzados, los estudios de postgrado seguidos (Campos, 2005), los proyectos y trabajos de investigación en los que participa, los proyectos de innovación tecnológica, pedagógica y de cualquier otro tipo que propone y las acciones que desarrolla en los espacios de desenvolvimiento profesional (Ramos 2015).

Desde otro marco de reflexión, se define la competencia profesional como el conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que hacen posible que un profesional se desempeñe con éxito en su profesión, considerando el propósito de formación integral, orientado sobre todo al ser, que se encuentra en un proceso de progresión continua. Esto implica que la noción de competencia se arraiga en la concepción del ser humano como un ente abierto, plural, que transita por un proceso de crecimiento permanente, desde el cual responde a su necesidad de superación personal.

Sobre la base de lo dicho, se define la competencia académico – profesional como un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que hacen posible que un profesional pueda desempeñarse exitosamente en el ejercicio paralelo de su

profesión y de la actividad académica que realiza, como parte del proceso de formación integral en el que se encuentra. Este proceso se verifica en ámbitos específicos del desenvolvimiento de la persona profesional: su productividad en la esfera académica, su capacidad para proyectar el conocimiento que posee a la sociedad en la cual se inscribe, sus logros alcanzados (Ramos, 2015, 2018), en las capacidades demostradas durante el ejercicio docente, y en la actitud demostrada ante la necesidad de responder a situaciones problemáticas emergentes (Campos, 2005). De esa manera, la competencia académico-profesional se concibe como un constructo de estructura factorial de cinco factores: productividad académica, proyección del conocimiento, logros alcanzados, competencia docente y competencia propositiva (Campos, 2015).

Modelos de competencia académico – profesional

El modelo de Campos (2005)

Este modelo de competencia académico – profesional se sustenta en un modelo de evaluación del docente universitario propuesto por el autor el año 2001, y presentado, con algunas adaptaciones al contexto más amplio de la educación superior, en general, el año 2005. Se sostiene fundamentalmente en la noción de *competencia docente* que el autor concibe como conjunto de formas de conocimiento y actitudes que posibilitan al docente actuar con idoneidad y eficiencia en los distintos espacios del quehacer educativo, con el propósito de encontrar soluciones a situaciones problemáticas reales (Campos, 2005); cabe destacar, sin embargo, que los aspectos que considera el modelo implican una proyección del docente hacia la comunidad, que abre un ámbito de interpretación más acorde con el plano de lo profesional, que lo puramente académico.

Este modelo incorpora cuatro dimensiones de análisis: criterios académicos, criterios profesionales, criterios pedagógicos, y criterios ideológicos; entre los cuales se identifican 20 variables. En cuanto a los criterios académicos, se incluyen los grados académicos alcanzados, los estudios de posgrado o perfeccionamiento seguidos, la producción científico tecnológica, la producción científico humanística, la participación en certámenes académico – profesionales, el aprendizaje de idiomas, y los méritos académicos alcanzados (Campos, 2005).

En cuanto a criterios profesionales, se consideran el tiempo dedicado a su actividad profesional y los logros profesionales (Campos, 2005). En cuanto a los criterios pedagógicos, se consideran la preparación de sílabos, el dominio de la materia que enseña, las metodologías de enseñanza aplicadas, el clima de aula que genera, la promoción del aprendizaje, los tipos de evaluación que aplica, aspectos motivacionales para el aprendizaje en grupo, y los materiales educativos que utiliza (Campos, 2005). Y en cuanto a criterios ideológicos, se incluyen las actitudes ideológicas, la concepción que tiene respecto de los grupos, y la competencia propositiva (Campos, 2005).

Este modelo también incorpora otro factor, aunque no lo incluye dentro de la noción de *competencia docente*: la *calidad docente*. En este factor se identifican dos dimensiones, criterios profesionales y criterios institucionales, de los cuales los primeros refieren cualidades personales deseables en toda persona, mientras que los segundos refieren variables útiles para la evaluación del docente (y por tanto, para la definición de lo esperado en la actividad docente): identificación con la institución, participación en certámenes donde participa la institución, y sobre todo los reconocimientos alcanzados (Campos, 2005).

El modelo del CONEAU

El modelo de competencia académico – profesional del Coneau para el nivel de posgrado, se sustenta en el modelo de calidad para la acreditación de programas de especialización profesional. Este modelo de calidad considera tres grandes procesos: *gestión del programa de posgrado, formación del estudiante, y servicios de apoyo para la formación del estudiante* (CONEAU, 2013).

En ese marco, la dimensión *formación del estudiante* de posgrado permite aproximarse a los propósitos formativos que se persiguen y, en ese sentido, a las competencias que se espera alcanzar en ese proceso. Esas competencias se enmarcan en dos factores: el factor enseñanza – aprendizaje y el factor investigación. En el factor enseñanza – aprendizaje se consideran como criterios formativos el *proyecto educativo*, las *estrategias de enseñanza – aprendizaje*, el *desarrollo de actividades de enseñanza – aprendizaje*, la *evaluación del aprendizaje y acciones de mejora*, y el aspecto de *estudiante y egresados*. Y en el factor investigación se considera como criterio formativo la generación y evaluación de proyectos de investigación (CONEAU, 2013).

En lo que concierne al proyecto educativo, se considera, primero, que tanto los perfiles de quienes ingresan y egresan de un posgrado sean coherentes con los lineamientos del proyecto educativo; y que el plan de estudios proporcione una firme base científica y humanística con una orientación hacia la responsabilidad total. En cuanto a estrategias de enseñanza – aprendizaje, se considera que tanto éstas como los recursos didácticos utilizados en las acciones docentes sean coherentes con el proyecto educativo.

En cuanto a desarrollo de actividades de enseñanza – aprendizaje, se considera que el programa de posgrado cumpla con las actividades relacionadas con la ejecución del plan de estudio, lo que es uno de los primeros estándares visibles en quien accede a la formación en posgrado.

En cuanto a evaluación del aprendizaje y acciones de mejora, se considera la aplicación de evaluaciones de los aprendizajes alcanzados por el estudiante durante el proceso formativo, lo que se traduce no sólo en contar con un sistema de evaluación, que corresponde al plano institucional, sino sobre todo al hecho de que los estudiantes evidencien un importante grado de satisfacción con el sistema de evaluación del aprendizaje utilizado, aspecto que corresponde al plano individual.

Y en cuanto a estudiantes y egresados, se trata del cumplimiento de los perfiles de ingreso y egreso, proceso que se apoya en aspectos específicos de orden cuantitativo (coherencia entre número de ingresantes y recursos disponibles, número de egresados según expectativas, tiempo de permanencia del estudiante) y cualitativo (contar con sistema de seguimiento de egresados).

El modelo de impacto social de Ramos (2015)

Este modelo se presentó como un procedimiento específico para evaluar el impacto de los estudios de postgrado en aspectos del desarrollo profesional de quienes se integran a este nivel de estudios. En ese sentido, su orientación y, sobre todo, su propósito van más allá de los modelos de competencia académica o competencia docente enfocados estrechamente en el ejercicio de la docencia en educación superior. En este caso, se evalúan aspectos que tienen que ver con la presencia del profesional en la sociedad en la que se inscribe. Por ello, aunque su

autora no lo concibió así (Ramos, 2015), este modelo adopta una clara connotación social (Ramos, 2018) que avanza incluso más lejos que lo conseguido por el modelo de Campos (2005), en el que ya se había introducido alguna variable de connotación social, expresada por alguna forma de proyección a la comunidad.

El modelo de Ramos (2015) presenta una estructura tripartita, donde el impacto se evalúa en tres dimensiones: productividad del docente, proyección del conocimiento, y logros alcanzados por el docente. Estas tres dimensiones se desarrollan por medio de ocho variables y 16 indicadores. Su enfoque de proyección social se verifica en el hecho de que varias de las variables que se toman en cuenta, si bien son pertinentes en el ámbito docente, en realidad, pertenecen más al ámbito académico e incluso al ámbito científico, que no necesariamente se corresponde con una adscripción al ejercicio de la docencia (Ramos, 2018).

En ese sentido, cuando se evalúa la productividad, se consideran la realización de trabajos de investigación; la realización de proyectos de innovación pedagógica; y el hecho de publicar (Ramos, 2015). En lo que concierne a proyección del conocimiento, se considera el bagaje de conocimientos que permite mejorar la calidad educativa; el ejercicio de la docencia en el nivel de educación superior (en realidad, el único claramente declarado en torno a la actividad docente); y la prestación de servicios de consultoría y asesoría a instituciones del sector público o privado (Ramos, 2015). Y en cuanto a logros, se consideran logros en el ámbito educativo y logros en el espacio de la profesión (Ramos, 2015).

2.4. Marco conceptual

Competencia

Saber hacer en un contexto determinado (Campos, 2005).

Competencia académico – profesional

Conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que hacen posible que un profesional pueda desempeñarse exitosamente en el ejercicio paralelo de su profesión y de la actividad académica que realiza (Ramos 2018).

Productividad académica

Dimensión de la competencia académico – profesional que se define por la participación del individuo en trabajos de investigación y de innovación, y el hecho de realizar publicaciones en los ámbitos científico o humanístico (Ramos, 2018). En ese sentido, los indicadores de esta dimensión son: trabajos de investigación, proyectos de innovación, y publicaciones.

Trabajos de investigación

Indicador de productividad académica que se refiere al hecho de que, en algún momento de su experiencia personal, el profesional haya participado o no en algún trabajo de investigación, ya sea como autor o coautor. Este indicador se define en función de los siguientes subindicadores: publicación de uno o más trabajos de investigación en una revista de alcance local o regional; publicación de uno o más trabajos de investigación en una revista de alcance nacional; y publicación de uno o más trabajos de investigación en una revista de alcance internacional (Ramos, 2015).

Publicaciones

Indicador de productividad académica que refiere el hecho de que el graduado cuente con alguna publicación debidamente acreditada, ya se trate de publicaciones monográficas (libros) de propósito académico o de artículos científicos (Palacio y Martín, 2016). Se define en función de los siguientes aspectos: publicación de materiales académicos (separatas, libros u otros), y no trabajos de investigación, en medios de alcance local o regional; publicación de materiales académicos (separatas, libros u otros), y no trabajos de investigación, en medios de alcance nacional; y publicación de otro tipo de materiales académicos (separatas, libros u otros) en medios de alcance internacional (Ramos, 2015).

Proyección del conocimiento

Dimensión de la competencia académico – profesional que se define en función de las actividades realizadas por el graduado con el objeto difundir en la comunidad el conocimiento adquirido, ya sea prestando servicios de asesoría o consultoría, o de gestión del conocimiento. los indicadores de esta dimensión son: acciones de asesoría y consultoría, y transferencias de gestión del conocimiento (Ramos, 2015).

Acciones de asesoría y consultoría

Indicador de proyección del conocimiento que refiere las actividades de asesoría o consultoría que realiza el graduado, en forma gratuita o remunerada (Ávila y Covarrubias, 2018). Se define en función de los siguientes aspectos: actividades de asesoría, que implica el apoyo brindado por el graduado a trabajos realizados por otras personas naturales o jurídicas, a solicitud de éstas; y actividades

de consultoría, que implica la realización por parte del graduado de trabajos que deben utilizar otras personas naturales o jurídicas.

Transferencias de gestión del conocimiento

Indicador de proyección del conocimiento que supone gestionar el conocimiento adquirido para que otras instituciones puedan hacer uso de él (Tarí y García-Fernández, 2011). Se define en función de los siguientes aspectos: actividades realizadas por el graduado para la difusión de **conocimientos**, con el propósito de que otras instituciones hagan un mejor *uso del conocimiento* adquirido; actividades realizadas por el graduado para la difusión de **experiencias** de *aplicación del conocimiento* por parte de otras instituciones; actividades realizadas por el graduado para la difusión de **habilidades** útiles para la *explotación del conocimiento* por parte otras instituciones; y actividades realizadas por el graduado para la difusión de **habilidades** que contribuyan a la *explotación* de capacidades de Investigación y Desarrollo.

Logro alcanzado

Dimensión de la competencia académico – profesional que se define en función de los logros alcanzados por el individuo en el ejercicio docente, y los logros conseguidos en el ámbito del ejercicio de su profesión. Los indicadores de esta dimensión son: logros educativos y logros profesionales (Ramos, 2015).

Logros educativos

Indicador de logro que refiere los reconocimientos alcanzados por el graduado en el caso de que ejerza la docencia. Se define en función de los siguientes aspectos: reconocimientos institucionales obtenidos por logros que han alcanzado

estudiantes a su cargo, y reconocimientos de la sociedad civil otorgados por diferentes tipos de logros que han alcanzado estudiantes a su cargo (Ramos, 2015).

Logros profesionales

Indicador de logro que refiere el hecho de haber recibido reconocimientos institucionales otorgados al graduado en mérito a sus logros durante el ejercicio de su profesión. Se define en función de los siguientes aspectos: reconocimientos otorgados por instituciones en mérito a sus logros profesionales; y reconocimientos otorgados por la sociedad civil en mérito a los logros profesionales (Ramos, 2015).

Competencia docente

Dimensión de la competencia académico – profesional que se define en función de capacidades ejecutables en el ejercicio de la docencia, entre las cuales específicamente se consideran el manejo del clima de aula y la forma en que se promueve el aprendizaje (Cardoso y Cerecedo, 2011). Los indicadores de esta dimensión son: clima de aula y promoción del aprendizaje.

Clima de aula

Indicador de la competencia docente que refiere el hecho de que el graduado, en tanto ejerza docencia, favorezca un clima de aprendizaje activo entre sus estudiantes. Este indicador se define en función de los siguientes aspectos: estímulo de la participación activa del estudiante; interacción dinámica docente – alumno, por medio del diálogo y debate permanente entre docente y estudiante; y uso del ambiente o entorno como contenido de aprendizaje (Ramos, 2018).

Promoción del aprendizaje

Indicador de la competencia docente que refiere el hecho de que el graduado, en tanto ejerza docencia, promueva el aprendizaje significativo entre sus estudiantes. Se define en función de los siguientes aspectos: aplicación de contenidos de aprendizaje, que implica conducir al estudiante a llevar a la práctica lo aprendido; promoción de aprendizaje autónomo, que implica conducir al estudiante a volverse responsable de su propio aprendizaje; e inducción de la fundamentación del aprendizaje, que implica conducir al estudiante a que reflexione metódicamente sobre aquello que está aprendiendo (De la Cruz et al., 2010).

Competencia propositiva

Dimensión de la competencia académico – profesional que se define en función de la capacidad del individuo para hallar respuestas plausibles, para proponer hipótesis de explicación, alternativas de solución o métodos alternativos ante la emergencia de una situación problemática (De la Cruz et al., 2010). Los indicadores de esta dimensión son: competencia para la explicación y competencia para la solución.

Competencia para la explicación

Indicador de la competencia propositiva que refiere la capacidad del graduado para ofrecer interpretaciones plausibles e hipótesis explicativas válidas ante la aparición de situaciones problemáticas (De la Cruz et al., 2010). Se define en función de los siguientes aspectos: capacidad para formular interpretaciones plausibles ante la aparición de una situación problemática; y capacidad para formular hipótesis explicativas válidas ante la aparición de una situación problemática.

Competencia para la solución

Indicador de la competencia propositiva que refiere la capacidad del graduado para proponer alternativas de solución viables y métodos distintos de respuesta o solución ante la aparición de situaciones problemáticas (De la Cruz et al., 2010). Se define en función de los siguientes aspectos: capacidad para proponer *alternativas de solución* viables ante la aparición de una situación problemática; y capacidad para proponer *métodos alternativos de respuesta* o solución ante la aparición de una situación problemática.

Estudios de posgrado

Conjunto de estudios de especialización profesional o investigativa, que se realizan posteriormente a la graduación o licenciatura, con el objeto de proporcionar al individuo herramientas cognoscitivas y procedimentales del más alto nivel y profundidad para el análisis y solución de problemas teóricos o de la realidad concreta (Casillas, 2016).

Formación en posgrado

Proceso de aprendizaje enfocado en la adquisición de conocimientos y destrezas de alto nivel de una disciplina científica o académica, proporcionados en el marco de un programa formal de estudios de posgrado (Ramos, 2018).

Estudios de especialización

Estudios de posgrado que se orientan específicamente a formar a sus participantes, en capacidades, herramientas y conocimientos especializados de una disciplina o profesión específica, con el objeto de solucionar problemas en su área de desenvolvimiento (CONEAU, 2013).

Estudios de maestría

Estudios de posgrado que se orientan hacia la formación superior del individuo mediante la proporción de conocimientos en torno a una disciplina y en torno a la investigación en esa disciplina, con el objeto de adquirir capacidades de desempeño para la investigación (Espinoza, 2014).

Estudios de doctorado

Estudios de posgrado que se orientan hacia la formación superior en el individuo mediante la proporción de conocimientos del más alto nivel en torno a una disciplina, y la incorporación y exigencia de actividades de investigación en esa disciplina, que evidencien un desempeño solvente en la investigación (Farías y Franco, 2014).

Estudios postdoctorales

Estudios de posgrado que se orientan a proporcionar información altamente especializada en torno a un objeto de estudio teórico o concreto, con el objeto de encaminar la producción de conocimiento que permita responder a los vacíos de conocimiento que existen en el estado de la cuestión sobre un problema determinado (Sánchez, 2008).

CAPÍTULO III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

En la primera parte, considerando los objetivos de evaluación del impacto de la formación en posgrado, el estudio se adscribe a la investigación básica, cuyo propósito es incrementar el conjunto de conocimientos que existen respecto al comportamiento de un fenómeno o la variable de estudio (Ander-Egg, 2011).

Por otro lado, considerando el criterio del alcance de la investigación, este estudio se tipifica como investigación de nivel explicativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), tipo de estudios en los cuales se busca probar relaciones de causalidad entre variables.

3.2. Diseño de investigación

El estudio se inscribe en el marco de los estudios no experimentales, con diseño transversal (Hernández et al., 2014). Esta modalidad de diseños de investigación se define por efectuar mediciones en un solo momento en el tiempo (Sierra-Bravo, 1999) o mediciones en diferentes momentos a lo largo del tiempo, pero cuyos resultados se asumen como si fueran medidos en una sola ocasión. Se busca realizar algunas inferencias útiles respecto de la evolución de la problemática

en el tiempo, lo que permite aproximarse a sus causas y efectos (Hernández et al., 2014).

Para la contrastación de hipótesis, en este estudio se toma en cuenta el criterio de proximidad de la ocurrencia del fenómeno; en este caso particular, se aborda un fenómeno cuyos hechos han sucedido ya, lo que no permite que el investigador pueda controlar las condiciones que han hecho posible su aparición (Campos, 2016). Debido a las limitaciones de facto que se verifican por tratarse de hechos ya transcurridos, la investigación propuesta utiliza los diseños ex post facto. En forma concreta, en el marco de los estudios ex post facto, la contrastación de hipótesis se desarrollará con la aplicación del diseño causal-comparativo (Campos., 2016).

3.3. Población y muestra

La población está constituida por el total de egresados de las diferentes modalidades y especialidades de la Escuela de Posgrado de la Universidad; esto es: 1064 egresados. El tamaño de la población se precisó en base a información proporcionada por la Oficina de Registro Técnico de la Universidad.

Se identificaron dos subpoblaciones según la orientación de los estudios seguidos en la Escuela de Posgrado: para la orientación hacia la especialización, 304 egresados (N1); y para la orientación académica, 760 egresados (N2).

El tamaño de la muestra para cada subpoblación se calculó en base a la expresión siguiente:

$$n = \frac{Z^2 \times p \times q \times N}{\varepsilon^2 \times (N - 1) + Z^2 \times p \times q}$$

Se consideraron los siguientes datos:

- $Z = 1,96$: Valor del coeficiente de la tabla de valores críticos de la distribución normal estándar para 95% de confianza o, lo que es lo mismo, 5% de significancia.
- $p = 0,5$: Valor máximo posible para la proporción de unidades de análisis que asumen una misma categoría de la variable, cuando no se conoce previamente esta proporción.
- $q = 0,5$: Definido como $1 - p$; en este caso, también el valor máximo posible para un valor p desconocido.
- $\varepsilon = 0,05$: Error asumido por el investigador.

Para la subpoblación de orientación hacia la especialización, $N_1 = 304$, se calculó una muestra de 170 egresados ($n_1 = 170$). Los estratos de muestra se calcularon tomando en cuenta el tamaño de los estratos de la población, identificados en función de las sede donde se realizaron los estudios: Ilo ($N_{1.1} = 74$) y Moquegua ($N_{1.2} = 230$); y se determinaron en función del factor: $fh = n / N$; esto es: $fh = 170/304$. Los valores calculados y los valores reales que se utilizaron en el estudio, se muestran en la tabla 1.

Del mismo modo, para la subpoblación de orientación académica, $N_2 = 760$, se calculó una muestra de 256 egresados ($n_2 = 256$). Los estratos de muestra se calcularon tomando en cuenta el tamaño de los estratos de la población, que en este caso, corresponden al nivel de estudios seguidos: maestría ($N_{2.1} = 682$) y doctorado ($N_{2.2} = 78$); y se determinaron en función del factor: $fh = n / N$; esto es: $fh = 256/760$. Los valores calculados y los valores reales que se utilizaron en el estudio, también se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Población y muestra de estudio

orientación	N1	sede	N1i	n1	n _{1,i}			TR
					calculado	distribuidos	efectivo	
especialización	304	Ilo	74	170	41	60	44	73,3
		Moquegua	230		129	170	134	78,8
			304		170	230	178	
	N2	Nivel	N2i	n2	n _{2,i}			TR
					calculado	distribuidos	efectivo	
académica	760	maestría	682	256	229	298	234	78,5
		doctorado	78		26	35	28	80
			760		255	333	262	

Fuente: Elaboración propia.

Considerando sin mayor sentido para efectos del estudio la subdivisión entre sedes, al final, se trabajó con las siguientes submuestras:

especialización : $n_1 = 178$
 maestría : $n_{2,1} = 234$
 doctorado : $n_{2,2} = 28$

Se hizo un muestreo aleatorio en función del tamaño de cada estrato determinado. En la tabla 1 también se reporta la tasa de retorno de los cuestionarios aplicados.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Generalidades

En forma general, este estudio recurre a la técnica de la encuesta, cuya aplicación se basa en la utilización del cuestionario, como instrumento de recolección de datos. El cuestionario a utilizar es la *Escala de Evaluación de la Competencia Académico – Profesional*, elaborada para fines de este estudio.

3.4.2. Acerca del instrumento

La *Escala de Evaluación de la Competencia Académico – Profesional* es un cuestionario estructurado, de auto reporte, cuya organización física se presenta en

forma de matriz (Sommer y Sommer, 2001), que reúne 26 ítems con alternativas de respuesta cerrada, se basa en el modelo propuesto de competencia académico – profesional, y evalúa cinco aspectos de la competencia: la productividad académica, la proyección del conocimiento, los logros, la competencia docente, y la competencia propositiva.

Esta escala tiene como propósito evaluar en el profesional qué tantos aspectos considerados de un programa formativo son percibidos por el respondiente como efectivamente conseguidos, después de haber pasado y culminado el programa formativo. En consecuencia, está orientado a los egresados de posgrado. Su modelo de evaluación se fundamenta el número de aspectos que la persona considera que ha alcanzado o logrado, por lo que no utiliza escalas subjetivas que suponen diferencias de grado en la medición de las variables.

3.4.3. Ficha técnica

Denominación	: Escala de Evaluación de la Competencia Académico – Profesional
Procedencia	: Escuela de Posgrado, Universidad José Carlos Mariátegui
Autor	: Alberto Cristobal Flores Quispe
Tipo de instrumento	: Cuestionario de auto reporte de estructura matricial
Tipo de preguntas	: Cerradas
Alternativas de respuesta	: Cerradas y codificadas: 1, no; 2, no sabe/no está seguro; 3, sí
Número de ítems	: 26
Validez	: Validez de constructo
Confiabilidad	: Superior a 0,8 (coeficiente KR ₂₀)
Propósito	: Arrojar una puntuación a fin de identificar un nivel de competencia académico - profesional

3.4.4. Estructura

	Dimensiones	Indicadores	Sub indicadores	Nºitems	Pond	
Competencia académico – profesional	Productividad	Trabajos de investigación	Investigaciones publicadas en revista local/ regional	6	0 – 6	
			Investigaciones publicadas en revistas nacionales			
				Investigaciones publicadas en revistas internacionales		
		Otras publicaciones	Otras publicaciones académicas en medio local/ nacional			
			Otras publicaciones académicas en medio nacional			
			Otras publicaciones académicas en medio internacional			
	Proyección del conocimiento	Acciones de consultoría y asesoría	Actividades de asesoría	6	0 – 6	
			Actividades de consultoría			
		Transferencia de conocimiento	Difusión de conocimientos para facilitar uso del conocimiento			
			Difusión de experiencias de aplicación del conocimiento			
		Difusión de habilidades para explotación del conocimiento				
		Difusión de habilidades de explotación de capacidades en I+D				
Logro alcanzado	Logros educativos	Reconocimientos institucionales por logros de estudiantes a su cargo	4	0 – 4		
		Reconocimientos de la sociedad civil por logros de estudiantes a su cargo				
	Logros profesionales	Reconocimientos institucionales por sus logros profesionales				
		Reconocimientos de la sociedad civil por sus logros profesionales				
Competencia docente	Clima de aula	Promoción de aprendizaje activo	6	0 – 6		
		Interacción dinámica docente – alumno				
			Uso del entorno como contenido de aprendizaje			
	Significatividad del aprendizaje	Aplicación de contenidos de aprendizaje				
Promoción de aprendizaje autónomo						
		Inducción de la fundamentación del aprendizaje				
Competencia propositiva	Explicación	Capacidad de elaboración de interpretaciones plausibles	4	0 – 4		
		Capacidad de formulación de hipótesis explicativas				
	Solución	Capacidad para proponer alternativas de solución				
		Capacidad para proponer métodos alternativos				
			26	0 -26		

3.4.5. Validez y Confiabilidad

Para el análisis de la validez del instrumento, se ha seguido el enfoque que sostiene que los diferentes procedimientos que se utilizan para obtener evidencias de validez constituyen contribuciones a la validación del constructo que se pretende examinar (Montero, 2013). En ese sentido, para evaluar la validez del instrumento utilizado se han aplicado los siguientes procedimientos:

- Análisis de la contribución de las dimensiones del constructo al constructo evaluado. Esto se hizo mediante un análisis de regresión múltiple (Mendenhall, Beaver y Beaver, 2010) entre las dimensiones del constructo y el constructo evaluado, lo que permite examinar la contribución conjunta de las dimensiones al constructo (Cohen y Swerdlik, 2010).
- Análisis de la inclusión de las dimensiones en el dominio que define el constructo, y análisis de la delimitación empírica de las dimensiones. Esto se hizo mediante un análisis de correlación bivariada entre las puntuaciones obtenidas en cada dimensión y la variable general (Wackerly, Mendenhall y Scheaffer, 2010), con el propósito de identificar la inclusión empírica de las dimensiones en el constructo y qué tanto se superponen o se distancian entre sí como conceptos unívocos.
- Análisis de estabilidad entre dos mediciones que evalúan el mismo constructo, pero están conceptualmente separadas por distancia temporal física o distancia temporal percibida. Esto se hizo mediante un análisis de correlación bivariada entre puntuaciones obtenidas en un escenario específico (o circunstancias específicas) y puntuaciones obtenidas en otro escenario específico.

- Análisis de la confiabilidad del instrumento. Esto se hizo mediante uno de los procedimientos de consistencia interna aplicados en los casos de puntuaciones con dos valores. Para ello, se utilizó el coeficiente Küder Richardson 20 o KR20 (Cohen y Swerdlik, 2010).

Tabla 2. Resumen de los modelos de regresión múltiple para dimensiones de la competencia académico – profesional en situación sin formación en posgrado y situación con formación en posgrado

Resumen del modelo ^b para situación sin formación en posgrado									
			Estadísticas de cambios						
R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Cambio de cuadrado de R	Cambio en F	df1	df2	Sig. Cambio en F	Durbin-Watson	
,875 ^a	,766	,763	,766	284,216	5	434	,000	1,957	
a. Predictores: (Constante), CompP., ProyC., Logro, CompD., Prod.									
b. Variable dependiente: CAP									
Resumen del modelo ^b para situación con formación en posgrado									
			Estadísticas de cambios						
R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Cambio de cuadrado de R	Cambio en F	df1	df2	Sig. Cambio en F	Durbin-Watson	
,854 ^a	,730	,727	,730	234,810	5	434	,000	2,144	
a. Predictores: (Constante), CompP., Logro, ProyC., CompD., Prod.									
b. Variable dependiente: CAP									

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla 2 se presenta el resumen del análisis de la contribución conjunta de las dimensiones a la competencia académico – profesional. Los dos análisis de regresión efectuados, muestran una contribución importante de las dimensiones al constructo general, expresados por los coeficientes de determinación o R cuadrado. En el primer caso, en una situación sin formación en posgrado, el conjunto de variables independientes (las dimensiones) explica el 76,6% de las variaciones de la competencia académico – profesional. En el segundo caso, en una situación con formación en posgrado, el conjunto de variables independientes (las dimensiones) explica el 73% de las variaciones de la competencia académico – profesional. en ambas situaciones de formación en posgrado, las dimensiones de la competencia

académico – profesional contribuyen al constructo de una manera importante, con una capacidad explicativa mayor que 70%.

Tabla 3. Correlaciones entre dimensiones y competencia académico – profesional en situación sin formación en posgrado

			Correlaciones					
			Prod.	ProyC.	Logro	CompD.	CompP.	CAP
Rho de Spearman	Prod.	Coeficiente de correlación	1,000	,627**	,213**	,373**	,291**	,795**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000
		N	440	440	440	440	440	440
ProyC.	ProyC.	Coeficiente de correlación	,627**	1,000	,285**	,392**	,338**	,617**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000
		N	440	440	440	440	440	440
Logro	Logro	Coeficiente de correlación	,213**	,285**	1,000	,293**	,213**	,355**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000
		N	440	440	440	440	440	440
CompD.	CompD.	Coeficiente de correlación	,373**	,392**	,293**	1,000	,575**	,674**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,000
		N	440	440	440	440	440	440
CompP.	CompP.	Coeficiente de correlación	,291**	,338**	,213**	,575**	1,000	,628**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000
		N	440	440	440	440	440	440
CAP	CAP	Coeficiente de correlación	,795**	,617**	,355**	,674**	,628**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.
		N	440	440	440	440	440	440

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Correlaciones entre dimensiones y competencia académico – profesional en situación con formación en posgrado

			Correlaciones					
			Prod.	ProyC.	Logro	CompD.	CompP.	CAP
Rho de Spearman	Prod.	Coeficiente de correlación	1,000	,603**	,255**	,298**	,327**	,746**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000
		N	440	440	440	440	440	440
ProyC.	ProyC.	Coeficiente de correlación	,603**	1,000	,279**	,161**	,200**	,699**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,001	,000	,000
		N	440	440	440	440	440	440
Logro	Logro	Coeficiente de correlación	,255**	,279**	1,000	,198**	,171**	,402**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000
		N	440	440	440	440	440	440
CompD.	CompD.	Coeficiente de correlación	,298**	,161**	,198**	1,000	,439**	,588**
		Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	.	,000	,000
		N	440	440	440	440	440	440
CompP.	CompP.	Coeficiente de correlación	,327**	,200**	,171**	,439**	1,000	,532**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000
		N	440	440	440	440	440	440

CAP	Coefficiente de correlación	,746**	,699**	,402**	,588**	,532**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	440	440	440	440	440	440

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia.

En las tablas 3 y 4, se presenta los resultados del análisis de las correlaciones entre las puntuaciones alcanzadas en las dimensiones de la competencia académico – profesional y la puntuación de esta última. Este procedimiento permite el análisis de la inclusión de las dimensiones en el dominio que define el constructo, y el análisis de la delimitación empírica de las dimensiones. Así, al analizar las correlaciones entre las puntuaciones alcanzadas en las dimensiones de la competencia académico – profesional y la puntuación de esta última, se observa que cada una de las dimensiones correlaciona significativamente con la puntuación general. Si bien esto es esperable, en la medida que las puntuaciones de cada dimensión forman parte de la puntuación general, hay algunas observaciones que conviene tener en cuenta en tanto contribuyen con evidencias de validez en favor del constructo analizado (Hair et al., 2010).

Nótese que los coeficientes de correlación van desde 0,355, que es el más bajo, para logro alcanzado y CAP, hasta 0,795, el más alto, que corresponde a productividad y CAP. Cabe señalar que, a excepción de logro alcanzado, que evidencia una correlación débil, en el caso del resto de las dimensiones, la correlación es fuerte o muy fuerte; así, se tiene: 0,617 para proyección del conocimiento y CAP; 0,674 para competencia docente y CAP; y 0,628 para competencia propositiva y CAP. Las correlaciones encontradas con los datos empíricos ponen en evidencia que las dimensiones definidas teóricamente pueden

considerarse componentes de CAP; incluso logro alcanzado, cuya correlación es relativamente baja.

Por otro lado, en ninguno de los casos, las correlaciones son muy altas (ninguna se acerca a 0,9 o supera un valor tan alto). Esto muestra que, si bien las puntuaciones en las dimensiones correlacionan muy bien con la puntuación general en CAP, en ningún caso se puede sospechar que haya indicios de autocorrelación (Pérez, 2005), es decir, variables que estén midiendo lo mismo que otras.

Los coeficientes, a excepción de productividad que es la que más contribuye a la puntuación de CAP, se encuentran entre 0,6 y 0,7, a excepción de las dos ya señaladas. En otras palabras, los coeficientes de correlación son lo suficientemente fuertes (incluso el de logro) como para sostener que las dimensiones pertenecen al constructo, pero, al mismo tiempo, son lo suficientemente débiles como para identificar dimensiones claras y distintas, que no suponen superposición entre sí o conjuntos identidad.

Cabe señalar que este hallazgo en cuanto a que las dimensiones miden conceptos distintos del constructo, también se observa en las correlaciones encontradas con las puntuaciones obtenidas en la situación con formación en posgrado. En este caso, los coeficientes de correlación son más consistentes entre sí, que en el primer caso: 0,746 para productividad y CAP; 0,699 para proyección de conocimiento y CAP; 0,402 (el más bajo) para logro alcanzado y CAP; 0,588 para competencia docente y CAP; y 0,532 para competencia propositiva y CAP.

Tabla 5. Resumen del análisis de estabilidad entre las aplicaciones del instrumento

variable	N	Elementos	Rho	p-valor
General	440	26	0,820	0,000
Productividad	440	6	0,837	0,000
Proyección conocimiento	440	6	0,599	0,000
Logro alcanzado	440	4	0,683	0,000
Competencia docente	440	6	0,724	0,000
Competencia propositiva	440	4	0,824	0,000

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 5, se presenta la síntesis del análisis de la estabilidad del instrumento, evaluada mediante la correlación entre las puntuaciones obtenidas con el cuestionario en situación sin formación en posgrado y las puntuaciones obtenidas en situación con formación en posgrado. Los coeficientes de correlación encontrados muestran una muy buena estabilidad entre las dos mediciones (lo que también se puede tomar como una medida de la confiabilidad del instrumento). En forma general, para la escala con los 26 ítems, el coeficiente de Spearman alcanza una magnitud de 0,820. Esta estabilidad también se verifica a nivel de dimensiones que en todos los casos alcanza una magnitud por encima de 0,6 excepto en el caso de proyección del conocimiento, donde el coeficiente se aproxima a ese valor (Rho = 0,599).

Tabla 6. Resumen del análisis de confiabilidad

variable	Elementos	inicial		final	
		N	KR20	N	KR20
General	26	26	0,82	440	0,81

Fuente: Elaboración propia.

La confiabilidad del instrumento se analizó en dos momentos: antes de dar inicio al estudio, sobre la base de una muestra piloto de 26 estudiantes de posgrado; y al término del estudio, sobre la base de los 440 casos de egresados que fueron parte de la muestra. En el primer momento, con una sola aplicación del instrumento,

se utilizó el coeficiente Kuder-Richardson 20 (Cohen y Swerdlick, 2010), de donde se obtuvo un $KR_{20} = 0,82$. Este valor supone un alto coeficiente de confiabilidad, que indica la aplicación del instrumento.

En el segundo momento, al término del estudio, también se utilizó el coeficiente KR_{20} , que supone trabajar con los datos recogidos en la segunda aplicación del instrumento (Cohen y Swerdlick, 2010). En el segundo momento, el coeficiente KR_{20} arrojó un valor de 0,81, muy consistente con el de la primera aplicación.

3.4. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de datos se utilizarán procedimientos automatizados mediante recursos informáticos. Dos programas son los más relevantes para las tareas de registro, sistematización y análisis de datos que se proponen en este estudio: Excel y SPSS.

En cuanto a Excel, se utilizará la versión 2013, cuya capacidad para el manejo de grandes bases de datos, tanto para tareas de análisis estadístico básico, de investigación científica, así como para registro y reporte de información en la mayoría de instituciones del sector público que no utilizan software libre, está bastante bien documentada (Pérez, 2006).

En cuanto a SPSS, este programa constituye un paquete de altas prestaciones cuando se trata de análisis estadísticos de diferente tipo; en forma general, presenta una gran cantidad de procedimientos específicos para el cálculo de medidas estadísticas, tanto para el análisis descriptivo de variables, como para el análisis de

muestra mediante pruebas inferenciales también específicas (Castañeda, Cabrera, Navarro y Vries, 2010).

En cuanto al análisis de datos, se utilizaron las siguientes técnicas y medidas de la estadística:

Tablas de frecuencia simple y relativa

Las tablas son posiblemente una de las técnicas de presentación de datos más conocidas de la Estadística (Grima, 2012). Tienen como propósito exponer un conjunto de datos, los que se ordenan en función de categorías, intervalos o valores que se pretende analizar (Mendenhall et al., 2010). Debido a sus múltiples posibilidades de aplicación, el diseño y contenido que se quiera asignar a las tablas depende fundamentalmente del tipo de información que se quiere presentar, aunque ha cierto grado de discreción de los autores en ello.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados por variables

4.1.1. Impacto de la formación en posgrado en la competencia académico – profesional

Tabla 7. Nivel de competencia académico – profesional según formación en posgrado

CAP Nivel	Sin formación PG		Con formación PG	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
severamente deficiente	406	92,3	378	85,9
muy deficiente	24	5,5	47	10,7
deficiente	10	2,3	15	3,4
adecuado	0	0,0	0	0,0
sobresaliente	0	0,0	0	0,0
Total	440	100.0	440	100.0

Fuente: Elaboración propia.

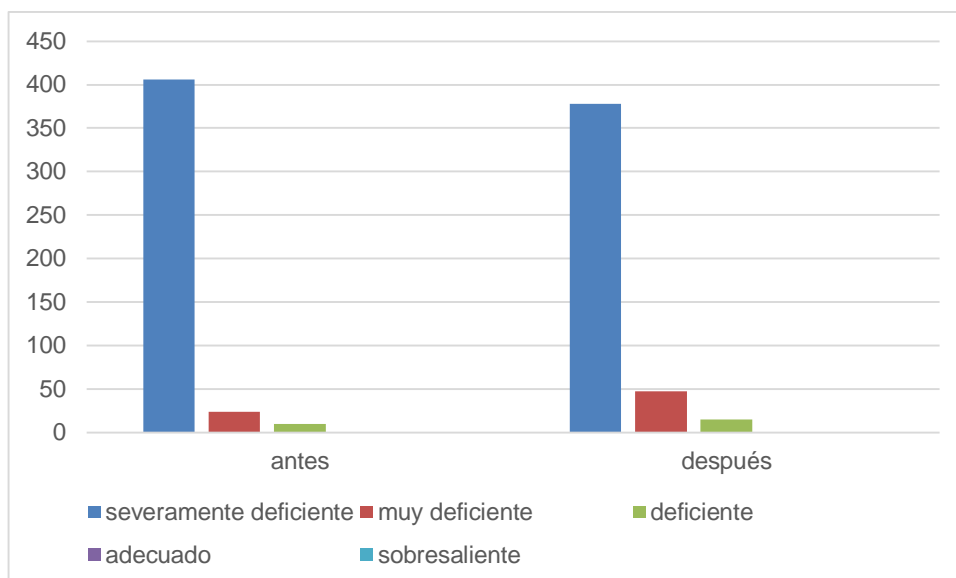


Figura 1. Nivel de competencia académico – profesional según formación PG

Al analizar el nivel de competencia académico – profesional, se encuentra que en ambos momentos, tanto cuando los participantes no habían cursado estudios de posgrado, como cuando ya los habían realizado, todos los egresados ocupan los niveles deficientes de la variable (nivel deficiente, nivel muy deficiente y nivel severamente deficiente). Sin embargo, de todos modos, se aprecian algunas diferencias entre una situación (sin formación en posgrado) y otra (con formación en posgrado), que muestran una mejora a considerar. En ese sentido, nótese que la proporción de participantes que ocupan el nivel severamente deficiente, pasa de 92,3% a 85,9%, lo que supone una reducción de 6,4 puntos porcentuales en este nivel. Esto se explica porque parte de quienes estaban en este nivel, en el segundo momento, ya con formación de posgrado, se han desplazado hacia el nivel muy deficiente e incluso al nivel deficiente. Nótese que el nivel muy deficiente pasa de sólo 5,5% en la situación sin formación en posgrado, a 10,7% en la situación con formación en posgrado; y que incluso el nivel deficiente se incrementa de 2,3% a

3,4%, que si bien no es una proporción importante, muestra la tendencia que se identifica.

Tabla 8. Competencia académico – profesional según formación en posgrado
Estadísticas descriptivas

estadístico	Sin formación PG	Con formación PG
Media	0,0555	0,0897
Mediana	0	0,0385
Moda	0	0
Desviación estándar	0,1010	0,1205
Varianza de la muestra	0,0102	0,0145
Curtosis	5,9359	2,9752
Coefficiente de asimetría	2,4142	1,7734
Rango	0,5385	0,5769
Mínimo	0	0
Máximo	0,5385	0,5769

Fuente: Elaboración propia.

El análisis cuantitativo de la variable arroja medidas de tendencia central bajísimas. Nótese que los promedios del índice son bajísimos, menores incluso que 0,1, para una escala evaluación en donde el índice puede variar de 0 a 1. Se identifica un incremento del índice entre la primera situación y la segunda, pero este incremento es de sólo 0,0342 puntos. La moda en ambos casos es cero, mientras que la mediana en el primero caso es también cero, aunque no en el segundo, donde se ubica en 0,0385. Por otro lado, mientras que la primera distribución es bastante apuntada (curtosis de 5,9359) y algo asimétrica (coeficiente de asimetría de 2,4142), la segunda distribución reduce ese apuntamiento a una curtosis de 2,9752 y el coeficiente de asimetría a 1,7734.

Tabla 9. Competencia académico – profesional según formación en posgrado:
Prueba de comparación (Wilcoxon)

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
CAP con FPG – CAP sin FPG	Rangos negativos	3 ^a	207,00	621,00
	Rangos positivos	206 ^b	103,51	21324,00
	Empates	231 ^c		
	Total	440		

a. CAP con FPG < CAP sin FPG

b. CAP con FPG > CAP sin FPG

c. CAP con FPG = A. CAP sin FPG

Estadísticos de prueba ^a	
CAP con FPG – CAP sin FPG	
Z	-11,931 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla, se presentan los resultados de la prueba para dos muestras relacionadas, mediante el test de Wilcoxon. Al comparar la competencia académico – profesional sin formación en posgrado y con formación en posgrado, se encuentra diferencia altamente significativa ($Z = -11,931$; $p = 0,000$) entre los valores de tendencia central de la situación de los egresados sin formación en posgrado y con formación en posgrado.

Tabla 10. Competencia académico – profesional según formación en posgrado en función del grupo general

		Rangos		
		grupo general	N	Rango promedio
CAP sin FPG		1,00	178	211,33
		2,00	234	224,23
		3,00	28	247,57
		Total	440	
CAP con FPG		1,00	178	211,99
		2,00	234	219,87
		3,00	28	279,91
		Total	440	

		Frecuencias		
			grupo general	
		1,00	2,00	3,00
CAP sin FPG	> Mediana	68	94	15
	<= Mediana	110	140	13
CAP con FPG	> Mediana	69	101	17
	<= Mediana	109	133	11

Estadísticos de prueba ^{a,b}		
	CAP sin FPG	CAP con FPG
Chi-cuadrado	3,056	7,427
gl	2	2
Sig. asintótica	,217	,024

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: grupo general

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se presenta los resultados de un análisis distinto del efectuado anteriormente. Se trata de responder a la inquietud si hay diferencia entre las puntuaciones en la variable obtenidas por los tres grupos de estudio: de especialización, maestría y doctorado. Para ello, se aplica el test de Kruskal Wallis tanto a las mediciones sin formación en posgrado, como a las que ya consideran la formación en posgrado, con el objeto de examinar cuál de los grupos considerados en el análisis introduce alguna diferencia entre ellos. En ese sentido, se observa que la competencia académico profesional en una situación sin formación en posgrado, no difiere entre los grupos: el p-valor (sig. asintótica) es 0,217, un valor notoriamente superior a 0,05.

En contraste, en la situación con formación en posgrado, el p-valor (sign. asintótica) es 0,024, valor menor que el nivel de significancia aceptado de 0,05, lo

que evidencia diferencia significativa entre los grupos. Al examinar los datos respecto de las medianas, se aprecia que el grupo donde se produce la diferencia es el de doctorado, que si bien en el primer momento tenía 53,6% de casos mayores que la mediana, una proporción que no representa una mayoría frente al 46,4%, en la situación con formación en posgrado alcanza una proporción del 60,7% de casos cuya puntuaciones sobrepasan la mediana, frente a casi 40% de casos que están por debajo de la mediana.

4.1.2. Impacto de la formación en posgrado en la dimensión productividad de la competencia académico – profesional

Tabla 11. Nivel de productividad según formación en posgrado

productividad nivel	Productividad sin FPG		Productividad con FPG	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
severamente deficiente	389	88,4	369	83,9
muy deficiente	35	8,0	42	9,5
deficiente	13	3,0	22	5,0
adecuado	2	0,5	6	1,4
sobresaliente	1	0,2	1	0,2
total	440	100.0	440	100.0

Fuente: Elaboración propia.

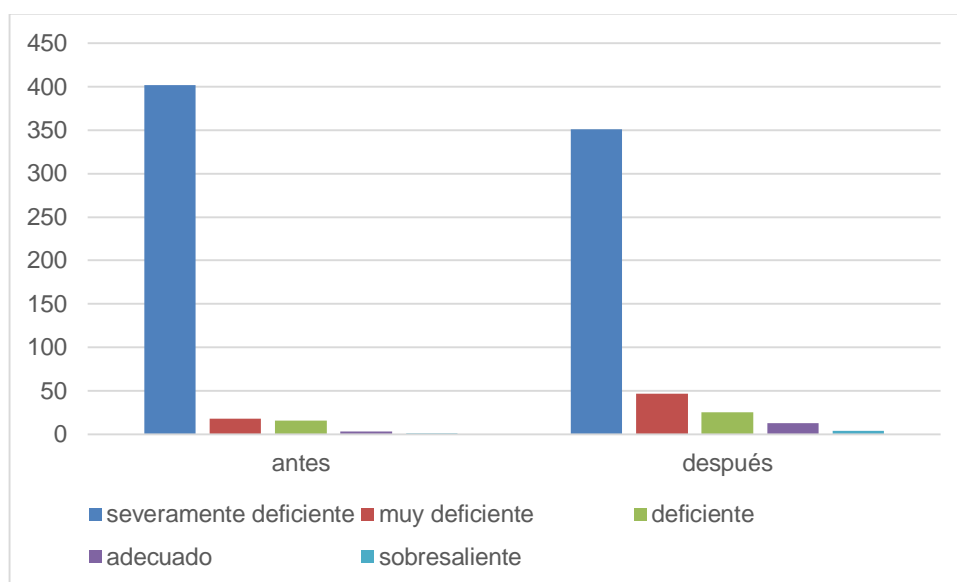


Figura 2. Nivel de productividad según formación en posgrado

En esta tabla se presentan los resultados del nivel de productividad, primera dimensión de la competencia académico – profesional, tanto en la situación sin formación en posgrado, como con formación en posgrado. Aunque las variaciones entre una situación y otra no parecen demasiado importantes, de todos modos, se verifican algunas diferencias entre una situación y otra, que sugieren un cambio positivo a considerar. Así, nótese que la proporción que ocupa el nivel severamente

deficiente, pasa de 88,4% a 83,9%, lo que supone una reducción de poco menos de cinco puntos porcentuales en este nivel.

Por otro lado, el nivel muy deficiente se mantiene relativamente cercano entre ambas situaciones, con 8% y 9,5%, respectivamente. Además, nótese que esos leves incrementos no se quedan sólo en el nivel muy deficiente (diferencia de 1,5%), sino que también se observa en el nivel deficiente y en el nivel adecuado, con diferencias de dos puntos porcentuales y casi un punto porcentual, respectivamente.

Tabla 12. Productividad según formación en posgrado: Estadísticas descriptivas

estadístico	Productividad sin FPG	Productividad con FPG
Media	0,0746	0,0996
Mediana	0	0
Moda	0	0
Desviación estándar	0,1380	0,1618
Varianza de la muestra	0,0190	0,0262
Curtosis	4,4674	2,4718
Coefficiente de asimetría	2,0798	1,7179
Rango	0,8333	0,8333
Mínimo	0	0
Máximo	0,8333	0,8333

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se presentan los estadísticos descriptivos de la productividad, primera dimensión de la competencia académico – profesional. Los promedios del índice son bajísimos, 0,0746 para la situación sin formación en posgrado; y 0,0996 para la situación con formación en posgrado. La mediana y la moda coinciden en cero, tanto en la primera como en la segunda situación. Por otro lado, mientras que la primera distribución es bastante apuntada (curtosis de 4,4674) y algo asimétrica (coeficiente de asimetría de 2,0798), la segunda aparece menos apuntada distribución (curtosis de 2,4718) y con menos sesgo (coeficiente de asimetría a 1,7179).

Tabla 13. Productividad según formación en posgrado: Prueba de comparación (Wilcoxon)

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Prod. con FPG – Prod. sin FPG	Rangos negativos	11 ^a	22,55	248,00
	Rangos positivos	39 ^b	26,33	1027,00
	Empates	390 ^c		
	Total	440		

a. Prod. con FPG < Prod. sin FPG

b. Prod. con FPG > Prod. sin FPG

c. Prod. con FPG = Prod. sin FPG

Estadísticos de prueba ^a	
Prod. con FPG - Prod. sin FPG	
Z	-3,794 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla, se presentan los resultados de la comparación entre la productividad sin formación en posgrado y con formación en posgrado. Se aplica una prueba para dos muestras relacionadas, mediante el test de Wilcoxon. En este caso, los datos muestran la superioridad de los rangos positivos (39), respecto de los rangos negativos (11); en otras palabras, es clara la superioridad numérica de aquellos casos en los que la variable medida en la situación con posgrado supera a los casos de la variable medida en situación sin formación en posgrado. Esa diferencia entre los valores de tendencia central de la situación sin formación en posgrado y con formación en posgrado es altamente significativa ($Z = -3,794$; $p = 0,000$).

Tabla 14. Productividad según formación PG en función del grupo general

Rangos				
	grupo general	N	Rango promedio	
Prod. sin FPG	1,00	178	208,74	
	2,00	234	226,58	
	3,00	28	244,45	
	Total	440		
Prod. con FPG	1,00	178	203,53	
	2,00	234	227,69	
	3,00	28	268,29	
	Total	440		

Frecuencias				
		grupo general		
		1,00	2,00	3,00
Prod. sin FPG	> Mediana	43	72	11
	<= Mediana	135	162	17
Prod. con FPG	> Mediana	51	89	15
	<= Mediana	127	145	13

Estadísticos de prueba^{a,b}		
	Prod. sin FPG	Prod. con FPG
Chi-cuadrado	4,834	10,929
gl	2	2
Sig. asintótica	,089	,004

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: grupo general

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se presentan los resultados del análisis efectuado para responder a la inquietud de si hay diferencia entre las puntuaciones en la variable obtenidas por los tres grupos de estudio: de especialización, maestría y doctorado, en lo que respecta a productividad. También se aplica el test de Kruskal Wallis. En ese caso, se observa que la productividad en situación sin formación en posgrado, no difiere entre los grupos: el p-valor (sig. asintótica) es 0,089, valor superior a 0,05.

En contraste, en la situación con formación en posgrado, el p-valor (sign. asintótica) es 0,004, valor mucho menor que el nivel de significancia aceptado de 0,05, lo que evidencia diferencia significativa entre los grupos. Al examinar los datos respecto de las medianas, se aprecia que el grupo donde se produce la diferencia es el de doctorado que, en la situación sin formación en posgrado, los casos con puntuaciones mayores que la mediana son menos que los casos con

puntuaciones menores que la mediana, a diferencia de lo ocurrido en situación con formación en posgrado, donde los casos con puntuaciones mayores que la mediana superan a los casos con puntuaciones menores que la mediana.

4.1.3. Impacto de la formación en posgrado en la dimensión proyección del conocimiento de la competencia académico – profesional

Tabla 15. Nivel de proyección del conocimiento según formación en posgrado

proyección conocimiento nivel	PC sin FPG		PC con FPG	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
severamente deficiente	402	91,4	351	79,8
muy deficiente	18	4,1	47	10,7
deficiente	16	3,6	25	5,7
adecuado	3	0,7	13	3,0
sobresaliente	1	0,2	4	0,9
total	440	100.0	440	100.0

Fuente: Elaboración propia.

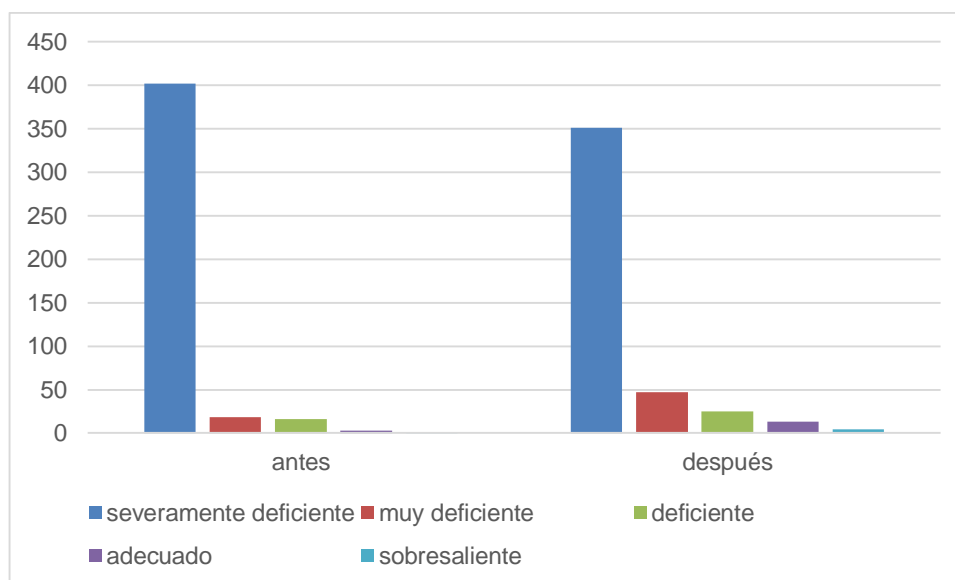


Figura 3. Nivel de proyección del conocimiento según formación PG

En esta tabla se presentan los resultados del nivel de proyección del conocimiento, segunda dimensión de la competencia académico – profesional, tanto en situación sin formación en posgrado, como con formación en posgrado. En este caso se observan variaciones importantes en los niveles que corresponden a una situación u otra, sobre todo en los niveles severamente deficiente y muy deficiente. En ese sentido, nótese que la proporción que ocupa el nivel severamente deficiente,

pasa de 91,4% en situación sin formación en posgrado, a 79,8%, en situación con formación en posgrado, lo que supone una reducción de 11,6 puntos porcentuales en este nivel.

Por otro lado, el nivel muy deficiente pasa de 4,1% en situación sin formación en posgrado, a 10,7%, en situación con formación en posgrado, lo que implica que un buen grupo de participantes que ocupaban el nivel severamente deficiente, pasa a una situación relativamente mejor, aunque todavía en niveles muy bajos de la variable.

Otra variación importante se aprecia en el nivel adecuado, que pasa de sólo 0,7%, en situación sin formación en posgrado, a un claro 3%, en situación con formación en posgrado.

Tabla 16. Proyección del conocimiento según formación en posgrado: Estadísticas descriptivas

estadístico	PC sin FPG	PC con FPG
Media	0,048	0,113
Mediana	0	0
Moda	0	0
Desviación estándar	0,1326	0,1909
Varianza de la muestra	0,0176	0,0364
Curtosis	9,0569	2,2206
Coefficiente de asimetría	3,0388	1,7199
Rango	0,8333	0,8333
Mínimo	0	0
Máximo	0,8333	0,8333

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se presentan los estadísticos descriptivos de la proyección del conocimiento, segunda dimensión de la competencia académico – profesional. Los promedios del índice son muy bajos, 0,048 para la situación sin formación en posgrado; y 0,113 para la situación con formación en posgrado. La mediana y la moda coinciden en cero, tanto en la primera como en la segunda situación. Por otro lado, mientras que la primera distribución es sumamente apuntada (curtosis de 9,0569) y asimétrica (coeficiente de asimetría de 3,0388), la segunda es mucho menos apuntada (curtosis de 2,2206) y con menor sesgo (coeficiente de asimetría a 1,7199).

Tabla 17. Proyección del conocimiento según formación en posgrado: Prueba de comparación (Tests de Wilcoxon)

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
PC con FPG - PC sin FPG	Rangos negativos	5 ^a	46,80	234,00
	Rangos positivos	103 ^b	54,87	5652,00
	Empates	332 ^c		
	Total	440		

a. PC con FPG < PC sin FPG

b. PC con FPG > PC sin FPG

c. PC con FPG = PC sin FPG

Estadísticos de prueba^a

		PC con FPG - PC sin FPG
Z		-8,389 ^b
Sig. asintótica (bilateral)		,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla, se presentan los resultados de la comparación entre la proyección del conocimiento sin formación en posgrado y con formación en posgrado. Se aplica una prueba para dos muestras relacionadas, mediante el test de Wilcoxon. En este caso, los datos muestran la superioridad de los rangos positivos (103), respecto de los rangos negativos (5); en otras palabras, es clara la superioridad numérica de aquellos casos en los que la variable medida en la situación con posgrado supera a los casos de la variable medida en situación sin formación en posgrado. Esa diferencia entre los valores de tendencia central de la situación sin formación en posgrado y con formación en posgrado es altamente significativa ($Z = -8,389$; $p = 0,000$). En otras palabras, hay diferencia en cuanto a proyección del conocimiento cuando no hay formación de posgrado respecto de cuando sí la hay.

Tabla 18. Proyección del conocimiento según formación en posgrado en función del grupo general

		Rangos		
	grupo general	N	Rango promedio	
PC sin FPG	1,00	178	212,54	
	2,00	234	223,91	
	3,00	28	242,59	
	Total	440		
PC con FPG	1,00	178	210,31	
	2,00	234	220,41	
	3,00	28	286,04	
	Total	440		

		Frecuencias		
		grupo general		
		1,00	2,00	3,00
PC sin FPG	> Mediana	19	37	7
	<= Mediana	159	197	21
PC con FPG	> Mediana	53	77	17
	<= Mediana	125	157	11

Estadísticos de prueba ^{a,b}		
	PC sin FPG	PC con FPG
Chi-cuadrado	4,614	12,240
gl	2	2
Sig. asintótica	,100	,002

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: grupo general

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se presentan los resultados del análisis efectuado para responder a la inquietud de si hay diferencia entre las puntuaciones en la variable obtenidas por los tres grupos de estudio (especialización, maestría y doctorado), en lo que respecta a proyección del conocimiento. También se utiliza el test de Kruskal Wallis. En ese caso, se observa que la proyección del conocimiento en situación sin formación en posgrado, no difiere entre los grupos: el p-valor (sig. asintótica) es 0,100, valor superior a 0,05.

En contraste, en la situación con formación en posgrado, el p-valor (sign. asintótica) es 0,002, valor mucho menor que el nivel de significancia aceptado de 0,05; esto evidencia diferencia altamente significativa entre los grupos. Al examinar los datos respecto de las medianas, se aprecia que el grupo donde se produce la diferencia es el de doctorado que, en la situación sin formación en posgrado,

presenta muchos más casos de puntuaciones menores que la mediana, en contraste con la situación con formación en posgrado, donde son más los casos con puntuaciones mayores que la mediana.

4.1.4. Impacto de la formación en posgrado en la dimensión logro alcanzado de la competencia académico – profesional

Tabla 19. Nivel de logro alcanzado según formación en posgrado

logro alcanzado nivel	LA sin FPG		LA con FPG	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
severamente deficiente	412	93,6	384	87,3
muy deficiente	27	6,1	37	8,4
deficiente	1	0,2	18	4,1
adecuado	0	0,0	1	0,2
sobresaliente	0	0,0	0	0,0
total	440	100.0	440	100.0

Fuente: Elaboración propia.

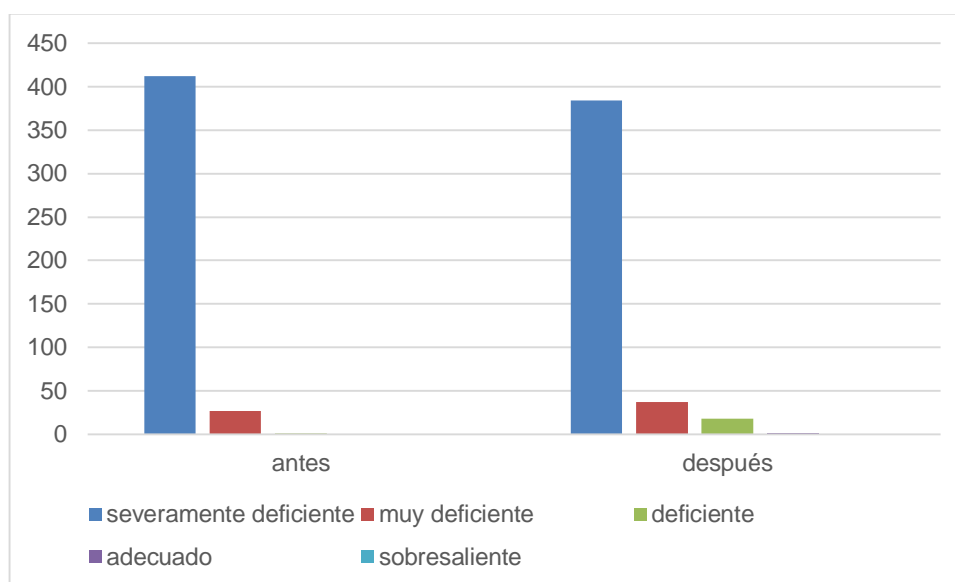


Figura 4. Nivel de logro alcanzado según formación PG

En esta tabla se presentan los resultados del nivel de logro alcanzado, tercera dimensión de la competencia académico – profesional, tanto en situación sin formación en posgrado, como en situación de formación en posgrado. En este caso se observan algunas variaciones en los niveles de la variable entre una situación y otra. En ese sentido, la proporción de casos que ocupa el nivel severamente deficiente, pasa de 93,6% en situación sin formación en posgrado, a 87,3%, en

situación con formación en posgrado, lo que implica una reducción de más de seis puntos porcentuales en este nivel.

Por otro lado, hay un leve incremento en el nivel muy deficiente, que pasa de 6,1%, en situación sin formación en posgrado, a 8,4%, en situación con formación en posgrado. Pero donde se aprecia un incremento importante, aunque las proporciones son pequeñas, es en el nivel deficiente que crece desde sólo 0,2%, hasta 4,1%, en situación con formación en posgrado.

Tabla 20. Logro alcanzado según formación en posgrado: Estadísticas descriptivas

estadístico	LA sin FPG	LA con FPG
Media	0,0165	0,0432
Mediana	0	0
Moda	0	0
Desviación estándar	0,0644	0,1222
Varianza de la muestra	0,0041	0,0149
Curtosis	15,1544	8,4001
Coefficiente de asimetría	3,9071	2,9670
Rango	0,5	0,75
Mínimo	0	0
Máximo	0,5	0,75

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se presentan los estadísticos descriptivos del logro alcanzado, tercera dimensión de la competencia académico – profesional. Los promedios del índice son bajísimos, 0,0165 para la situación sin formación en posgrado, y 0,0432 para la situación con formación en posgrado. La mediana y la moda coinciden en cero, tanto en la primera como en la segunda situación. Por otro lado, en ambos momentos las distribuciones son sumamente apuntadas y asimétricas. Así, en situación sin formación en posgrado la curtosis alcanza un valor de 15,1544 y el coeficiente de asimetría un valor de 3,9071; y en situación con formación en posgrado la curtosis alcanza un valor de 8,4 y el coeficiente de asimetría un valor de 2,9670.

Tabla 21. Logro alcanzado según formación en posgrado: Prueba de comparación (Test de Wilcoxon)

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
LA con FPG - LA sin FPG	Rangos negativos	8 ^a	13,50	108,00
	Rangos positivos	29 ^b	20,52	595,00
	Empates	403 ^c		
	Total	440		

a. LA con FPG < LA sin FPG

b. LA con FPG > LA sin FPG

c. LA con FPG = LA sin FPG

Estadísticos de prueba ^a	
LA con FPG - LA sin FPG	
Z	-3,746 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla, se presentan los resultados de la comparación entre el logro alcanzado sin formación en posgrado y con formación en posgrado. Se aplica una prueba para dos muestras relacionadas, mediante el test de Wilcoxon. En este caso, los datos muestran la superioridad de los rangos positivos (29), respecto de los rangos negativos (8). Esa diferencia entre los valores de tendencia central de la situación sin formación en posgrado y con formación en posgrado es altamente significativa ($Z = -3,746$; $p = 0,000$). En otras palabras, hay diferencia en cuanto a logro alcanzado cuando no hay formación de posgrado respecto de cuando sí se tiene formación en posgrado.

Tabla 22. Logro alcanzado según formación PG en función del grupo general

		Rangos		
		grupo general	N	Rango promedio
LA sin FPG	1,00		178	218,81
	2,00		234	219,69
	3,00		28	238,00
	Total		440	
LA con FPG	1,00		178	218,79
	2,00		234	218,90
	3,00		28	244,71
	Total		440	

Frecuencias				
		grupo general		
		1,00	2,00	3,00
LA sin FPG	> Mediana	10	14	4
	<= Mediana	168	220	24
LA con FPG	> Mediana	21	28	7
	<= Mediana	157	206	21

Estadísticos de prueba^{a,b}		
	LA sin FPG	LA con FPG
Chi-cuadrado	3,195	3,241
gl	2	2
Sig. asintótica	,202	,198

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: grupo general

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se presentan los resultados del análisis efectuado para responder a la inquietud de si hay diferencia entre las puntuaciones en la variable obtenidas por los tres grupos de estudio (especialización, maestría y doctorado), en cuanto a logro alcanzado. Para ello, también se utiliza el test de Kruskal Wallis. En ese caso, se observa que el logro alcanzado no difiere entre los grupos ni en situación sin formación en posgrado, ni en situación con formación en posgrado.

4.1.5. Impacto de la formación en posgrado en la dimensión docente de la competencia académico – profesional

Tabla 23. Nivel de competencia docente según formación en posgrado

competencia docente Nivel	CD sin FPG		CD con FPG	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
severamente deficiente	388	88,2	377	85,7
muy deficiente	31	7,0	39	8,9
deficiente	10	2,3	12	2,7
adecuado	5	1,1	5	1,1
sobresaliente	6	1,4	7	1,6
total	440	100.0	440	100.0

Fuente: Elaboración propia.

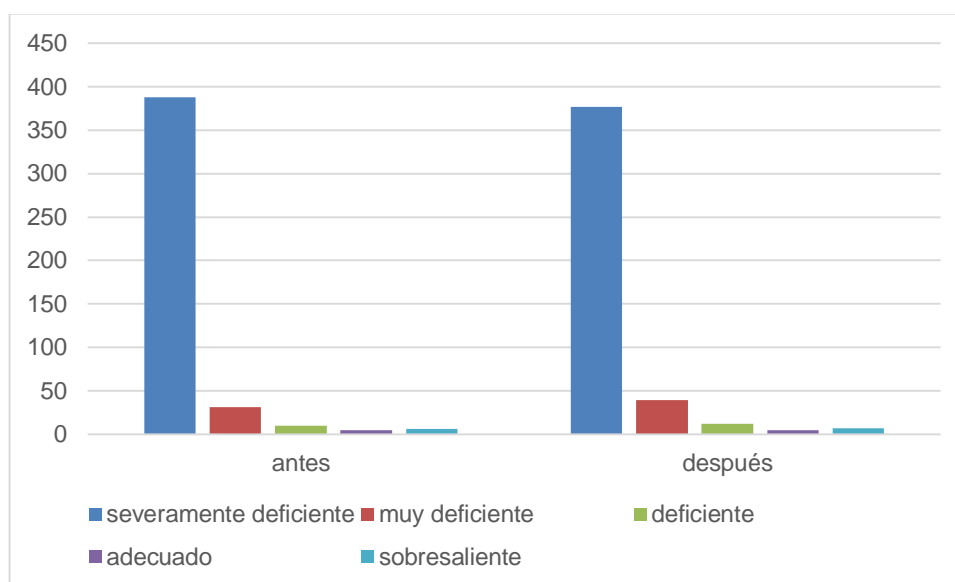


Figura 5. Nivel de competencia docente según formación en posgrado

En esta tabla se presentan los resultados del nivel de competencia docente, cuarta dimensión de la competencia académico – profesional, tanto sin formación en posgrado, como con formación en posgrado. En este caso las variaciones en los niveles de la variable entre una situación y otra son muy pequeños. En ese sentido, la proporción de casos que ocupa el nivel severamente deficiente, pasa de 88,2%, en situación sin formación en posgrado, a 85,7%, en situación con formación en

posgrado, lo que supone una reducción de sólo 2,5 puntos porcentuales en este nivel.

Por otro lado, hay un leve incremento en el nivel muy deficiente, que pasa de 7%, en situación sin formación en posgrado, a 8,9%, en situación con formación en posgrado. Y en los otros niveles, las cifras son tan próximas entre sí, que no muestran mayor variación.

Tabla 24. Competencia docente según formación en posgrado: Estadísticas descriptivas

estadístico	CD sin FPG	CD con FPG
Media	0,0659	0,0947
Mediana	0	0
Moda	0	0
Desviación estándar	0,1644	0,1739
Varianza de la muestra	0,0270	0,0302
Curtosis	9,8894	6,6829
Coficiente de asimetría	3,0179	2,4103
Rango	1	1
Mínimo	0	0
Máximo	1	1

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se presentan los estadísticos descriptivos de competencia docente, cuarta dimensión de la competencia académico – profesional. Los promedios del índice también son bastante bajos, 0,0659 para la situación sin formación en posgrado, y 0,0947 para la situación con formación en posgrado. La mediana y la moda nuevamente coinciden en cero, tanto para la primera como para la segunda situación. Por otro lado, en ambos momentos las distribuciones son apuntadas y asimétricas. Así, en situación sin formación en posgrado la curtosis alcanza un valor de 9,8894 y el coeficiente de asimetría un valor de 3,0179; y en situación con formación en posgrado la curtosis alcanza un valor de 6,6829 y el coeficiente de asimetría un valor de 2,4103. De todos modos, se verifica pequeña superioridad del promedio en situación con formación en posgrado respecto de la situación sin formación en pregrado, aunque ésta sólo sea 0,0288.

Tabla 25. Competencia docente según formación en posgrado: Prueba de comparación (Test de Wilcoxon)

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
CD con FPG - CD sin FPG	Rangos negativos	3 ^a	58,00	174,00
	Rangos positivos	65 ^b	33,42	2172,00
	Empates	372 ^c		
	Total	440		

a. CD con FPG < CD sin FPG

b. CD con FPG > CD sin FPG

c. CD con FPG = CD sin FPG

Estadísticos de prueba^a

		CD con FPG - CD sin FPG
Z		-6,470 ^b
Sig. asintótica (bilateral)		,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla, se presentan los resultados de la comparación entre la competencia docente sin formación en posgrado y con formación en posgrado. Se aplica una prueba para dos muestras relacionadas, mediante el test de Wilcoxon. En este caso, los datos muestran la superioridad de los rangos positivos (65), respecto de los rangos negativos (sólo tres). Esa diferencia entre los valores de tendencia central de la situación sin formación en posgrado y con formación en posgrado es altamente significativa ($Z = -6,47$; $p = 0,000$). En otras palabras, hay diferencia en cuanto a competencia docente cuando no se ha tenido formación de posgrado respecto de cuando sí se tiene formación en posgrado.

Tabla 26. Competencia docente según formación en posgrado en función del grupo general

		Rangos		
	grupo general	N	Rango promedio	
CD sin FPG	1,00	178	218,37	
	2,00	234	218,14	
	3,00	28	253,79	
	Total	440		
CD con FPG	1,00	178	229,27	
	2,00	234	212,06	
	3,00	28	235,32	
	Total	440		

		Frecuencias		
		grupo general		
		1,00	2,00	3,00
CD sin FPG	> Mediana	32	41	9
	<= Mediana	146	193	19
CD con FPG	> Mediana	66	65	11
	<= Mediana	112	169	17

Estadísticos de prueba ^{a,b}		
	CD sin FPG	CD con FPG
Chi-cuadrado	4,448	3,308
gl	2	2
Sig. asintótica	,108	,191

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: grupo general

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se presentan los resultados del análisis efectuado para responder a la inquietud de si hay diferencia entre las puntuaciones en la variable obtenidas por los tres grupos de estudio (especialización, maestría y doctorado), en lo que concierne a competencia docente. Una vez más, se aplica el test de Kruskal Wallis. En este caso, se observa que la competencia docente no difiere entre los grupos, tanto en situación sin formación en posgrado, (p-valor = 0,108) como en situación con formación en posgrado (p-valor = 0,191), en ambos casos valores superiores a 0,05.

4.1.6. Impacto de la formación en posgrado en la dimensión propositiva de la competencia académico – profesional

Tabla 27. Nivel de competencia propositiva según formación en posgrado

competencia propositiva nivel	CP sin FPG		CP con FPG	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
severamente deficiente	362	82,3	337	76,6
muy deficiente	52	11,8	73	16,6
deficiente	21	4,8	25	5,7
adecuado	5	1,1	5	1,1
sobresaliente	0	0,0	0	0,0
total	440	100.0	440	100.0

Fuente: Elaboración propia.

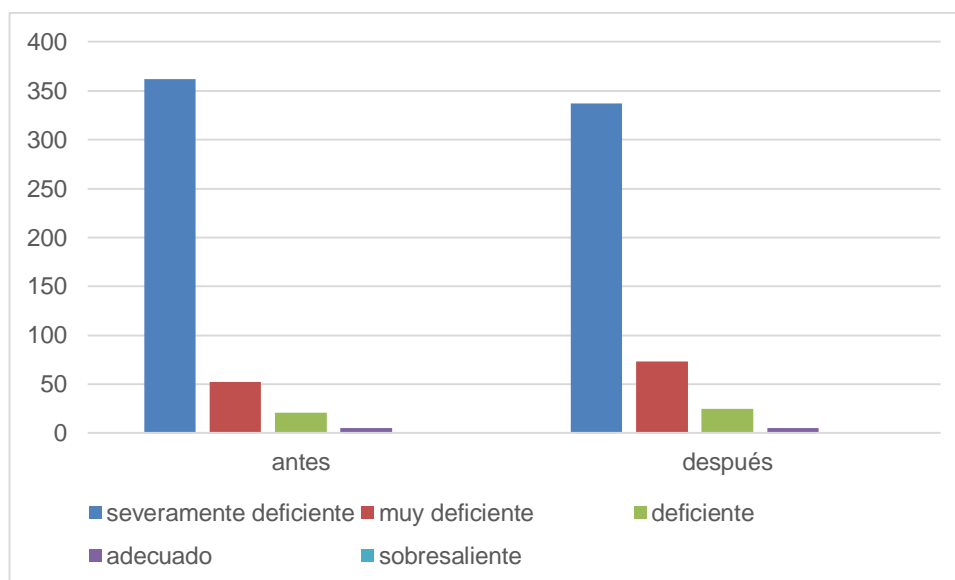


Figura 6. Nivel de competencia propositiva según formación PG

En esta tabla se presentan los resultados del nivel de competencia propositiva, quinta dimensión de la competencia académico – profesional. Al igual que en los análisis previos, también se observa la variable tanto en situación sin formación en posgrado, como en situación con formación en posgrado. En este caso se observan algunas variaciones en los niveles más bajos de la variable entre una situación y otra. En ese sentido, la proporción de casos que ocupa el nivel severamente

deficiente, pasa de 82,3% en situación sin formación en posgrado, a 76,6%, en situación con formación en posgrado; esto significa una reducción de 5,7 puntos porcentuales en este nivel.

Por otro lado, hay un leve incremento en el nivel muy deficiente, que pasa de 11,8%, en situación sin formación en posgrado, a 16,6%, en situación con formación en posgrado, lo que implica un crecimiento de casi cinco puntos porcentuales.

Tabla 28. Competencia propositiva según formación en posgrado: Estadísticas descriptivas

estadístico	CP sin FPG	CP con FPG
Media	0,0619	0,0784
Mediana	0	0
Moda	0	0
Desviación estándar	0,1481	0,1577
Varianza de la muestra	0,0219	0,0249
Curtosis	6,4169	4,0070
Coefficiente de asimetría	2,5757	2,0965
Rango	0,75	0,75
Mínimo	0	0
Máximo	0,75	0,75

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se presentan los estadísticos descriptivos de competencia docente, cuarta dimensión de la competencia académico – profesional. Los promedios del índice también son bastante bajos, 0,0619 para la situación sin formación en posgrado, y 0,0784 para la situación con formación en posgrado. La mediana y la moda nuevamente coinciden en cero, tanto para la primera como para la segunda situación de formación en posgrado. Por otro lado, en ambos momentos las distribuciones son apuntadas y asimétricas. Así, en situación sin formación en posgrado la curtosis alcanza un valor de 6,4169 y el coeficiente de asimetría un valor de 2,5757; y en situación con formación en posgrado la curtosis alcanza un valor de 4 y el coeficiente de asimetría un valor de 2,0965. En este caso, los promedios son muy cercanos entre sí.

Tabla 29. Competencia propositiva según formación PG: Prueba de comparación (Test de Wilcoxon)

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
CP con FPG - CP sin FPG	Rangos negativos	4 ^a	2,50	10,00
	Rangos positivos	25 ^b	17,00	425,00
	Empates	411 ^c		
	Total	440		

a. CP con FPG < CP sin FPG

b. CP con FPG > CP sin FPG

c. CP con FPG = CP sin FPG

Estadísticos de prueba^a

		CP con FPG - CP sin FPG
Z		-4,874 ^b
Sig. asintótica (bilateral)		,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla, se presentan los resultados de la comparación entre la competencia propositiva sin formación en posgrado y con formación en posgrado. Se aplica una prueba para dos muestras relacionadas, mediante el test de Wilcoxon. En este caso, los datos muestran superioridad de los rangos positivos (25), respecto de los rangos negativos (cuatro). De todos modos, esa diferencia entre los valores de tendencia central de la situación sin formación en posgrado y con formación en posgrado es altamente significativa ($Z = -4,874$; $p = 0,000$). En otras palabras, hay diferencia en cuanto a competencia propositiva cuando no se ha tenido formación de posgrado respecto de cuando sí se tiene formación en posgrado.

Tabla 30. Competencia propositiva según formación en posgrado en función del grupo general

		Rangos		
	grupo general	N	Rango promedio	
CP sin FPG	1,00	178	210,76	
	2,00	234	226,38	
	3,00	28	233,29	
	Total	440		
CP con FPG	1,00	178	211,99	
	2,00	234	219,87	
	3,00	28	279,91	
	Total	440		

		Frecuencias		
		grupo general		
		1,00	2,00	3,00
CP sin FPG	> Mediana	24	47	7
	<= Mediana	154	187	21
CP con FPG	> Mediana	69	101	17
	<= Mediana	109	133	11

Estadísticos de prueba ^{a,b}		
	CP sin FPG	CP con FPG
Chi-cuadrado	4,140	7,427
gl	2	2
Sig. asintótica	,126	,024

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: grupo general

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se presentan los resultados del análisis efectuado para responder a la inquietud de si hay diferencia entre las puntuaciones en la variable obtenidas por los tres grupos de estudio (especialización, maestría y doctorado), en cuanto a competencia propositiva. Al aplicarse el test de Kruskal Wallis, se observa que la competencia propositiva no difiere entre los grupos en situación sin formación en posgrado: el p-valor (sig. asintótica) es 0,126, valor superior a 0,05.

En contraste, en la situación con formación en posgrado, el p-valor (sign. asintótica) es 0,024, valor menor que el nivel de significancia aceptado de 0,05; esto evidencia diferencia significativa entre los grupos. Al examinar los datos respecto de las medianas, se aprecia que el grupo donde se produce la diferencia es el de doctorado que, en la situación sin formación en posgrado, presenta muchos más casos de puntuaciones menores que la mediana general, en contraste con la

situación con formación en posgrado, donde son más los casos con puntuaciones mayores que la mediana.

4.2. Contrastación de hipótesis

Primera hipótesis específica

El enunciado de la primera hipótesis específica es el siguiente:

La *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *productividad de la competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.

Operacionalizando el enunciado de la hipótesis, se tiene:

H_{1.0} : No existe diferencia entre la distribución de puntuaciones de productividad sin formación en posgrado y con formación en posgrado.

H_{1.1} : Existe diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de productividad sin formación en posgrado y con formación en posgrado.

Las hipótesis operacionales se simbolizan como sigue:

H_{1.0} : $p > 0,05$

H_{1.1} : $p \leq 0,05$

De la tabla 13, se tiene:

- $Z = -3,794$
- $p = 0,000$

De donde, $p \ll 0,05$.

En consecuencia, se acepta la hipótesis propuesta, H_{1.1}, existe diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de productividad sin formación en posgrado y con formación en posgrado; y se rechaza la hipótesis nula, H_{1.0}. En

síntesis, la *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *productividad de la competencia académico – profesional*.

Segunda hipótesis específica

El enunciado de la segunda hipótesis específica es el siguiente:

La *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *proyección del conocimiento* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.

Operacionalizando el enunciado de la hipótesis, se tiene:

H_{2.0} : No existe diferencia entre la distribución de puntuaciones de *proyección del conocimiento* sin formación en posgrado y con formación en posgrado.

H_{2.1} : Existe diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *proyección del conocimiento* sin formación en posgrado y con formación en posgrado.

Las hipótesis operacionales se simbolizan como sigue:

H_{2.0} : $p > 0,05$

H_{2.1} : $p \leq 0,05$

De la tabla 17, se tiene:

- $Z = -8,389$
- $p = 0,000$

De donde, $p \ll 0,05$.

En consecuencia, se acepta la hipótesis propuesta, $H_{2.1}$, existe diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *proyección del conocimiento* sin formación en posgrado y con formación en posgrado; y se rechaza la hipótesis nula, $H_{2.0}$. En síntesis, la *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *proyección del conocimiento* de la *competencia académico – profesional*.

Tercera hipótesis específica

El enunciado de la tercera hipótesis específica es el siguiente:

La *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *logro alcanzado* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.

Operacionalizando el enunciado de la hipótesis, se tiene:

$H_{3.0}$: No existe diferencia entre la distribución de puntuaciones de *logro alcanzado* sin formación en posgrado y con formación en posgrado.

$H_{3.1}$: Existe diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *logro alcanzado* sin formación en posgrado y con formación en posgrado.

Las hipótesis operacionales se simbolizan como sigue:

$H_{3.0}$: $p > 0,05$

$H_{3.1}$: $p \leq 0,05$

De la tabla 21, se tiene:

- $Z = -3,746$

- $p = 0,000$

De donde, $p \ll 0,05$.

En consecuencia, se acepta la hipótesis propuesta, $H_{3.1}$, existe diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *logro alcanzado* sin formación en posgrado y con formación en posgrado; y se rechaza la hipótesis nula, $H_{3.0}$. En síntesis, la *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *logro alcanzado* de la *competencia académico – profesional*.

Cuarta hipótesis específica

El enunciado de la cuarta hipótesis específica es el siguiente:

La *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *docente* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.

Operacionalizando el enunciado de la hipótesis, se tiene:

- $H_{4.0}$: No existe diferencia entre la distribución de puntuaciones de *competencia docente* sin formación en posgrado y con formación en posgrado.
- $H_{4.1}$: Existe diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *competencia docente* sin formación en posgrado y con formación en posgrado.

Las hipótesis operacionales se simbolizan como sigue:

$$H_{4.0} : p > 0,05$$

$$H_{4.1} : p \leq 0,05$$

De la tabla 25, se tiene:

- $Z = -6,470$
- $p = 0,000$

De donde, $p \ll 0,05$.

En consecuencia, se acepta la hipótesis propuesta, $H_{4.1}$, existe diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *competencia docente* sin formación en posgrado y con formación en posgrado; y se rechaza la hipótesis nula, $H_{4.0}$. En síntesis, la *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *competencia docente* de la *competencia académico – profesional*.

Quinta hipótesis específica

El enunciado de la quinta hipótesis específica es el siguiente:

La *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *propositiva* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.

Operacionalizando el enunciado de la hipótesis, se tiene:

- $H_{5.0}$: No existe diferencia entre la distribución de puntuaciones de *competencia propositiva* sin formación en posgrado y con formación en posgrado.
- $H_{5.1}$: Existe diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *competencia propositiva* sin formación en posgrado y con formación en posgrado.

Las hipótesis operacionales se simbolizan como sigue:

- $H_{5.0}$: $p > 0,05$

$$H_{5.1} : p \leq 0,05$$

De la tabla 29, se tiene:

- $Z = -4,874$
- $p = 0,000$

De donde, $p \ll 0,05$.

En consecuencia, se acepta la hipótesis propuesta, $H_{5.1}$, existe diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *competencia propositiva* sin formación en posgrado y con formación en posgrado; y se rechaza la hipótesis nula, $H_{5.0}$. En síntesis, la *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *competencia propositiva* de la *competencia académico – profesional*.

Hipótesis general

El enunciado de la hipótesis general es el siguiente:

La *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019.

Operacionalizando el enunciado de la hipótesis, se tiene:

$H_{G.0}$: No existe diferencia entre la distribución de puntuaciones de *competencia académico – profesional* sin formación en posgrado y con formación en posgrado.

$H_{G.1}$: Existe diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *competencia académico – profesional* sin formación en posgrado y con formación en posgrado.

Las hipótesis operacionales se simbolizan como sigue:

$$H_{G.0} : p > 0,05$$

$$H_{G.1} : p \leq 0,05$$

De la tabla 9, se tiene:

- $Z = -11,931$
- $p = 0,000$

De donde, $p \ll 0,05$.

En consecuencia, se acepta la hipótesis propuesta, $H_{G.1}$, existe diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *competencia académico – profesional* sin formación en posgrado y con formación en posgrado; y se rechaza la hipótesis nula, $H_{G.0}$. En síntesis, la *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *competencia académico – profesional* de la *competencia académico – profesional*.

4.3. Discusión de resultados

Líneas atrás se señaló que este estudio se amparaba en una línea de investigación realmente no profundizada en la literatura. Se señaló incluso que la aproximación desde una perspectiva académica a la formación en posgrado ha mantenido ciertas tendencias que han limitado la posibilidad de ampliar y profundizar la reflexión teórica en torno al fenómeno. Esto se verifica en diferentes planos, que empiezan incluso desde la denominación misma utilizada en la literatura, estudios de posgrado, que evidencia que el estado de la cuestión permanece casi estático, sin que se hayan extendido los conceptos que refieren el fenómeno.

Algunas líneas de trabajo, en ese sentido, se han enfocado en las percepciones internas que tanto el personal de la institución como quienes hacen uso de sus servicios configuran. Otras líneas de trabajo han abordado los estudios de posgrado desde una perspectiva fenomenológica. En consecuencia, estos estudios han adquirido un tenor más reflexivo, que concluyente. Estas líneas las siguen García (2016), en México, de González-Arrieta (2015), en Costa Rica, el de Farías (2014), en Venezuela, y Bailón (2014), en el Perú.

En contraste con esas perspectivas, en este estudio se aborda el fenómeno de los estudios de posgrado desde un enfoque distinto, más centrado en la interacción entre el egresado y la sociedad, siguiendo la línea de Ramos (2015). En ese sentido, a diferencia de los estudios de tendencia anterior, aquí se examina el impacto de una manera más enfocada en la acción del egresado de la Escuela de Posgrado en su comunidad, antes que en la sola percepción sobre lo que recibe como servicio.

Es más, el abordaje de la medición del impacto no sólo pasa de un enfoque perceptivo a un enfoque interaccional, sino que adopta una forma distinta de establecer la medición. En este caso, se utiliza una escala en donde se contabilizan acciones concretas, si se hicieron o no se hicieron esas acciones, si se tienen o no se tienen aspectos concretos, con lo que, si bien se pierde en amplitud en la percepción del fenómeno, se gana en precisión cuantitativa. Esta es una fortaleza que da pie a profundizar el abordaje de los estudios de posgrado, más allá de lo que se viene haciendo, pues se pasa de acercamientos puramente reflexivos, a aproximaciones cuantificadas.

Por otro lado, el mismo hecho de pasar de enfocar el fenómeno como estudios de posgrado, siguiendo la línea común hasta ahora, a precisar lo que se quiere analizar, el hecho de contar o haber realizado estudios de posgrado, entendidos aquí como formación en posgrado, pone en evidencia la intención expresa de abordar el fenómeno desde perspectivas metodológicamente más amplias y pertinentes, que las utilizadas generalmente en este caso; metodologías más acordes con el propósito científico que debe animar toda investigación, más aun las que se realizan en el nivel de posgrado.

Es curioso, en ese sentido que, mientras que a quienes realizan estudios en los niveles de posgrado y, por tanto, se encuentran en el proceso de desarrollar una tesis de grado, se les pida comúnmente que sus investigaciones consideren como parte de sus propósitos, no sólo una aspiración de corte teórico o científico, sino un desarrollo en tal sentido; es más, este tipo de búsqueda se ha convertido en parte de las recomendaciones que los mismos libros de texto sobre investigación científica o metodología de la investigación consideran pertinentes.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera

Como conclusión general, se encontró que la *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019. Esto se verifica por medio de la diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *competencia académico – profesional* sin formación en posgrado y con formación en posgrado ($Z = -11,931$; $p = 0,000$).

Segunda

La *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *productividad* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019. Esto se verifica por medio de la diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *productividad* sin formación en posgrado y con formación en posgrado ($Z = -3,794$; $p = 0,000$).

Tercera

La *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *proyección del conocimiento* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019. Esto se verifica por medio de la diferencia significativa entre la distribución

de puntuaciones de *proyección del conocimiento* sin formación en posgrado y con formación en posgrado ($Z = -8,389$; $p = 0,000$).

Cuarta

La *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *logro alcanzado* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019. Esto se verifica por medio de la diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *logro alcanzado* sin formación en posgrado y con formación en posgrado ($Z = -3,746$; $p = 0,000$).

Quinta

La *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *docente* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019. Esto se verifica por medio de la diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *competencia docente* sin formación en posgrado y con formación en posgrado ($Z = -6,470$; $p = 0,000$).

Sexta

La *formación en posgrado* tiene un impacto significativo en la dimensión *propositiva* de la *competencia académico – profesional* del egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2019. Esto se verifica por medio de la diferencia significativa entre la distribución de puntuaciones de *competencia propositiva* sin formación en posgrado y con formación en posgrado ($Z = -4,874$; $p = 0,000$).

5.2. Recomendaciones

Primera

La Escuela de Posgrado debe promover la investigación, tanto en el plano de la construcción teórica, como de la obtención y análisis de datos empíricos, en torno a la competencia académico - profesional, considerando que esta noción ha experimentado un desplazamiento conceptual y operacional que la sitúa en una posición gnoseológica cada vez más distante de la que se consideraba válida para los estudios de posgrado hasta fines del siglo XX

Segunda

La Escuela de Posgrado debe desarrollar diferentes actividades que promuevan la participación de sus estudiantes y egresados en procesos de investigación e innovación tanto a nivel institución, como a nivel de comunidad. Entre esas actividades se tienen talleres de investigación científica, seminarios de actualización, así como cursos y talleres de redacción científica, y procedimientos de edición de publicaciones científicas.

Tercera

La Escuela de Posgrado debe promover entre sus estudiantes y egresados la inserción personal en actividades de asesoría y consultoría con el objeto de difundir entre la comunidad el conocimiento adquirido, como uno de los mecanismos más eficaces para mantener un vínculo real con la problemática empírica que los rodea, respecto de las áreas disciplinarias que se ofrecen en la Escuela.

Cuarta

La Escuela de Posgrado debe promover entre sus estudiantes y egresados, y sobre todo en aquellos que ejercen la docencia en educación superior, el apoyo pedagógico constante hacia sus estudiantes, con miras a potenciar en ellos el compromiso con sus carreras profesionales y con la actividad científica propia de sus disciplinas de formación.

Quinta

La Escuela de Posgrado debe promover entre sus estudiantes y egresados, y sobre todo en aquellos que ejercen la docencia en educación superior, la capacitación continua en actividades y prácticas pedagógicas, que consideren la identificación de estilos de aprendizaje, diseño de estrategias de actividades de aprendizaje, conocimiento y aplicación de estrategias y modalidades de evaluación, además de la gestión efectiva del clima de aula y del ambiente de aprendizaje.

Sexta

La Escuela de Posgrado debe promover entre sus estudiantes y egresados, la capacidad de proponer explicaciones plausibles y alternativas de solución ante la aparición de situaciones problemáticas en la comunidad. De esta capacidad depende la inserción efectiva del egresado de la EPG en la actividad cotidiana de la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Córdoba: Brujas.
- Asamblea Nacional de Rectores. (1998). *Hacia la modernización y acreditación de las Universidades peruanas. "Áreas o campos de acción"*. Lima: ANR.
- Ávila, C. & Covarrubias, J.D. (2018). Hiperconectividad y desarrollo de competencias digitales en los estudios de posgrado. *Revista Observatorio*, 4(5), agosto, 716-749. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p716>
- Bailón, J.R. (2014). Los estudios de posgrado y la investigación. *Acta Herediana*, 54, marzo – setiembre, 9-12.
- Barragán, D.F. & Quiroga, L.E. (2010). Pensar lo humano en los estudios de posgrado en perspectiva de derechos. *Revista de la Universidad de La Salle*, 52, 15-33.
- Bunge, M. (1981). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Campos, W. (2016). *Proyecto e informe de investigación: elementos conceptuales para su elaboración*. Serie Materiales de investigación. Perú: Magister. Recuperado de <https://www.academia.edu/25367067/>
- Campos, W. (2017). *Apuntes de metodología de la investigación científica: un enfoque para la administración de negocios*. Serie Materiales de investigación. Perú: Magister.
- Cardoso, E.O. & Cerecedo, M.T. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68-82.
- Cardoso, N. (2014). Entre el parche y la ignominia. Políticas universitarias de permanencia y egreso en los estudios de posgrado. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4304/ev.4304.pdf
- Casillas, J. (2016). *Los estudios de posgrado, elemento esencial para la superación de la educación superior*. Universidad Autónoma de México. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/1604.pdf>

- Castañeda, M.B., Cabrera, A.F., Navarro, Y. & de Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS*. Porto Alegre: ediPUCRS.
- Castillo, T. & Regunat, M. (2017). Percepciones sobre la migración venezolana: causas, España como destino, expectativas de retorno. *Migraciones*, 4(2017), 133 -163.
- Cohen, R.J. & Swerdlik, M. (2010). *Psychological testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement*. McGraw-Hill.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU). (2013). *Estándares para la Acreditación de los programas de posgrado de especialización profesional en la modalidad presencial*. Lima: CONEAU.
- Cox, S. (comp.) (2008). *Economía moderna. Características, hechos y protagonistas*. Buenos Aires: Cuatro Media.
- De la Cruz, G., Díaz-Barriga, F. & Abreu, L.F. (2010). La labor de los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y su evaluación. *Perfiles educativos*, 32(130), 83-102.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Díaz, J. & Martins, A. (1982). Orientaciones didácticas para la docencia universitaria. San José: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
- Durango, C.M. (2005). *Fundamentación epistemológica de los estudios organizacionales*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Espinoza, J.R. (2014). Los estudios de postgrado y la investigación. *Acta Herediana*, (54), marzo-setiembre, 9-12.
- Farías, L. & Franco, M. (2014). Eficiencia en el desempeño de la investigación y postgrado (Ejes para su definición y medición). *Revista Copérnico*, 10(19), julio-diciembre, 40-49.
- Ferrando, G. (2003). Evaluación de la calidad de la educación continua. Posgrados y postítulos. *Calidad en la Educación*, (18), 11-20.

- Galati, E. (2016). Filosofía de la gestión de la ciencia en Argentina a partir de la historia del CONICET. *Cinta moebio*, 55, marzo, 80-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000100006>
- García, A.P. (2016). El significado multiforme de la orientación profesional en los estudios de posgrado. Distintas capas de experiencia. En Corona, S. (Coord.) *Diálogos educativos dentro y fuera del aula*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.
- Garcimarrero Espino, A. & Díaz Camacho, J.E. (2003). Análisis comparativo de los estudios de egresados. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 8(1), enero-junio, 45-65.
- González-Arrieta, R. (2015). Consolidación del Posgrado en Bibliotecología de la Universidad de Costa Rica. *e-Ciencias de la Información*, 5(1), Informe Técnico 2, enero-julio, 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v5i1.17464>
- Grima, P. (2012). *La certeza absoluta y otras ficciones*. Bilbao: RBA Editores.
- Guerrero, M.E. (2011). Formación para la investigación y programas de posgrado. *Studiositas*, 6(1), abril, 19-35.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. (2014). *Pearson New International edition. Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación científica*. México: McGraw Hill/ Interamericana.
- Koljatic, M. (1997). *Universidades modernas: mercado o ineficiencia*. Lima: Asociación de la Educación y la Empresa.
- Larraín, J. (2003). Los estudios de posgrado en Ciencias Sociales en Chile: algunas consideraciones críticas. *Calidad en la Educación*, (18), 147-154. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n18.393>
- Lizarzaburu, L., Rubio, O., Campos, B. & Campos, W. (2003). *Situación laboral del egresado de la UNT, 1995 – 1999*. PI6631-Mat.-MAT-2002. Oficina General de Promoción y Desarrollo de la Investigación, Universidad Nacional de Trujillo.

- Madrugal, Y., Arguedas, L. & Vargas, R. (2016). Análisis Métrico de los Trabajos Finales de Graduación de los Programas del Sistema de Estudios de Posgrado del área de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica. *Zeta, Revista de Bibliotecología y Estudios de la Información*, 2, enero – junio, 27-48.
- Manzo, L., Rivera, N. & Rodríguez, A.R. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educación Médica Superior*, 20(3). Disponible en http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol20_03_06/ems09306.htm
- Mateo, .J. (2005). Los nuevos retos de la educación superior: los estudios de posgrado. *Educatio*, 23, 69-86.
- Mendenhall, W., Beaver, R.J. & Beaver, B.M. (2010). *Introducción a la probabilidad y estadística*. México: Cengage Learning.
- Montero, E. (2013). Referentes conceptuales y metodológicos sobre la noción moderna de validez de instrumentos de medición: implicaciones para el caso de personas con necesidades especiales. *Actualidades en Psicología*, 27(114), 113-128.
- Morín, E. (2006). *El método*. Madrid: Cátedra.
- Palacio, M. & Martín, S. (2016). La producción científica en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. *Cinta moebio*, 56, 214-230. DOI: 10.4067/S0717-554X2016000200008
- Pérez, C. (2005). *Técnicas estadísticas con SPSS 12. Aplicaciones al análisis de datos*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Pérez, C. (2006). *Estadística aplicada con Excel*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Popper, K. (1973). *La miseria del historicismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramos, V.A. (2015). *Impacto de la educación de postgrado en el desarrollo profesional de los docentes de Educación Básica Regular, Moquegua, 2014*. Tesis para obtener el grado académico de magíster en Administración de la Educación. Escuela de Postgrado, Universidad César Vallejo, Perú.
- Ramos, V.A. (2018). *Impacto de los estudios de postgrado en el desarrollo profesional de docentes de Educación Básica Regular*. *Magister Science Journal*, 1(1) julio – diciembre, 71 – 80.

- Restrepo, L.C. (2015). *Modelo de evaluación del desempeño académico de los investigadores en las ciencias sociales en México*. Tesis para optar por el grado de Doctor (a) en Bibliotecología y estudios de la información. Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz, R., Argueta, A., Corrales, A.A., Bernal, J.A. & Hernández, B. (2006). *Los estudios de posgrado en México: Diagnóstico y perspectivas*. México: IESALC.
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado 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), julio-septiembre, 327-341.
- Sánchez, J. (2016). *Importancia de la investigación en los estudios de posgrado*. Universidad Autónoma de México. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/1210.pdf>
- Segura-Mariño, A.G. (2018). Comunicación online de las universidades de Ecuador. Estudio de la estrategia en Facebook. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 5(10), 82-90. DOI: 10.24137/raeic.5.10.11
- Sierra-Bravo, R. (1999). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Sineace. (2015, setiembre 24). *La educación tecnológica es el camino al desarrollo*. Sineace. Disponible en <https://www.sineace.gob.pe/la-educacion-tecnologica-es-el-camino-al-desarrollo/>
- Sommer, B. & Sommer, R. (2001). *La investigación del comportamiento. Una guía práctica con técnicas y herramientas*. México: Oxford Press University México.
- Tarí, J.J. & García-Fernández, M. (2013). ¿Puede la gestión del conocimiento influir en los resultados empresariales? *Cuadernos de Gestión*, 13(1), 151-176. DOI: 10.5295/cdg.100263jt

- Tünnermann, B. (1997). La Educación Superior frente al cambio. [Conferencia]. *Encuentro Internacional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior*. Universidad de Lima, UNESCO.
- Wackerly, D.D., Mendendall, W. & Scheafer, R.L. (2010). *Estadística matemática con aplicaciones*. México: Cengage Learning.
- Xiaoping, W. (2008). *La segunda declaración*. Madrid: Nowtilus.