

**William Hernán González Martínez**

**“Nivel de logro alcanzado y pertinencia de las características del perfil de egreso de los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria años 2012 a 2015”**

**Asesor: M.A. Marco Antonio Castillo Castillo**



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Guatemala, septiembre de 2016**

Este informe fue presentado por el autor como trabajo de tesis previo a optar al grado de Maestro en Docencia Universitaria.

**Guatemala, septiembre de 2016**

## Índice

Resumen	v
Introducción	vii
Capítulo I. GENERALIDADES	1
1.1 Línea de investigación .....	1
1.2 Tema.....	1
1.3 Planteamiento del problema.....	1
1.3.1 Descripción del problema.....	1
1.3.2 Formulación del problema.....	3
1.4 Justificación.....	3
1.5 Alcances y limitantes.....	5
1.5.1 Alcances.....	5
1.5.2 Limitantes.....	5
1.6 Objetivos.....	6
1.6.1 General.....	6
1.6.2 Objetivos específicos .....	6
1.7 Hipótesis.....	7
1.8 Metodología.....	7
1.8.1 Diseño de investigación.....	7
1.8.2 Población .....	8
1.8.3 Muestra .....	9
1.8.4 Operacionalización de las variables .....	10
1.8.5 Técnicas e instrumentos seleccionados .....	13
1.8.5.1 Revisión del instrumento de recolección de datos.....	14
1.8.5.2 Validación del instrumento de recolección de datos.....	15
1.8.5.3 Recolección de información para identificar el número de graduados .....	15
1.8.5.4 Elaboración de la base de datos con el número de graduados.....	15

1.8.5.5	Recolección de información de opinión de graduados.....	16
1.8.5.6	Tabulación y análisis de datos .....	16
Capítulo II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA		20
2.1	Perfil de egreso.....	20
2.1.1	Definición del perfil de egreso.....	20
2.1.2	Nivel del perfil de egreso alcanzado .....	22
2.1.3	Pertinencia de las características del perfil de egreso .....	23
2.1.4	El perfil de egreso de los universitarios .....	24
2.2	El perfil de egreso interpretado como las competencias adquiridas por un profesional .....	26
2.2.1	Aspectos conceptuales de competencias .....	26
2.2.1	La competencia como meta educativa.....	27
2.2.2	Aspectos básicos de la formación basada en competencias.....	28
2.2.2.1	Pensamiento complejo de las competencias.....	28
2.2.3	El perfil del docente y estrategias de formación.....	29
2.2.4	Perfil y competencias profesionales del docente .....	30
2.2.5	La competencia docente universitaria.....	33
2.2.6	Clasificación de las competencias.....	35
2.3	Las competencias y el proyecto Tuning para América Latina .....	36
2.3.1	Antecedentes .....	36
2.3.2	Estructura.....	37
2.3.3	Etapas de implementación.....	39
2.3.4	Importancia en el mundo académico .....	40
2.3.5	El Proyecto Tuning en la actualidad .....	40
2.3.6	El Proyecto Tuning en la USAC .....	41
2.3.7	Consideraciones generales .....	42
2.3.8	Competencias del estudiante universitario.....	43
2.4	De un enfoque curricular basado en objetivos a un enfoque curricular basado en competencias .....	44

2.4.1	Educación basada en objetivos .....	46
2.4.2	Educación basada en competencias .....	48
2.5	Acreditación y autoevaluación.....	50
2.6	Seguimiento a graduados.....	51
2.7	La importancia del postgrado en la universidad del siglo XXI .....	54
2.7.1	Universidad de San Carlos de Guatemala, Facultad de Humanidades, Escuela de Estudios de Postgrados .....	55
2.7.1.1	Descripción .....	55
2.7.1.2	Unidades académicas.....	56
2.7.2	Facultad de Humanidades de la USAC .....	57
2.7.3	Escuela de Estudios de Postgrado de la FAHUSAC.....	59
2.7.3.1	Base legal .....	60
2.7.4	Maestría en Docencia Universitaria.....	60
2.7.4.1	Objetivos de la Maestría.....	61
2.7.4.2	Características del perfil de egreso de la Maestría en Docencia Universitaria .....	62
2.8	Aspectos metodológicos de la investigación .....	62
2.8.1	Investigación con enfoque cuantitativo .....	62
2.8.2	Tipo de investigación no experimental.....	63
2.8.3	Diseño de los instrumentos.....	63
2.8.4	Prueba de los instrumentos .....	65
2.8.5	Técnicas e instrumentos.....	65
Capítulo III. RESULTADOS		68
3.1	Preguntas sobre aspectos demográficos.....	69
3.2	Preguntas sobre información profesional.....	72
3.3	Preguntas específicas sobre el nivel de logro de las características del perfil de egreso .....	75
3.4	Resumen preguntas sobre el nivel de logro de las características del perfil de egreso .....	82
3.5	Preguntas sobre la pertinencia de las características del perfil de egreso.....	83
3.6	Resumen preguntas sobre la pertinencia de las características del perfil de egreso.....	90

3.7 Matriz de resultados .....	94
Capítulo IV. CONCLUSIONES.....	95
Capítulo V. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS	97
5.1 Recomendaciones .....	97
5.2 Propuestas .....	97
Referencias bibliográficas	99
Apéndice A	105

## Resumen

El presente estudio referente al nivel de logro alcanzado en las características del perfil de egreso, de los graduados en la Maestría en Docencia Universitaria, años 2012 a 2015, se realizó para identificar debilidades y fortalezas de las características del perfil de egreso, analizar el nivel de logro alcanzado y la pertinencia con las características de la Maestría en Docencia Universitaria.

Respecto a la metodología, la investigación fue de tipo exploratoria; cuantitativa para el control de las variables, no experimental, transversal, la técnica para recolectar la información fue la encuesta digital enviada en línea por SurveyMonkey, dirigida a una población de 50 profesionales graduados, de los cuales respondieron 24, equivalente al 48 por ciento; para el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva, ilustrada con tablas y gráficas, la unidad de análisis fueron los profesionales graduados.

Con el análisis de los datos se pudo establecer que el nivel de logro de las características del perfil de egreso más altas, sumando los rangos excelente y muy bueno fueron: “responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior” y “utiliza la tecnología y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC’s) en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico”. El nivel de logro más bajo fue: “Posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico.”.

Respecto a la *pertinencia* de las características del perfil de egreso, las más altas con opción de respuesta “sí” fueron: “utiliza la tecnología y las TIC’s en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico”, “responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior”, “contribuye a la formación de nuevas generaciones de

profesionales universitarios” y la más baja: “diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior”.

Los graduados sugirieron nuevas características para que sean estudiadas y tenidas en cuenta por la Dirección de la Maestría, para conocer si son viables o no y puedan ser incorporarlas al programa.

Se formularon algunas recomendaciones, entre ellas, implementar una base de datos de los graduados, actualizarla constantemente para mantener un contacto permanente con ellos, ya que la información suministrada respecto al campo laboral, desempeño profesional y sus experiencias, contribuyen a fortalecer la Maestría y los procesos de acreditación y autoevaluación.

## Introducción

La presente investigación se realizó en Escuela de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, su objetivo principal fue “Analizar nivel de logro alcanzado y la pertinencia de las características del perfil de egreso de los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la USAC, años 2012 a 2015”.

El perfil de egreso, se vinculó y se interpretó como las competencias adquiridas por un profesional universitario graduado con Maestría en Docencia Universitaria, con la cual podrá hacer gala después de un período de formación y de certificación de los logros alcanzados. El perfil de egreso se concibe como la descripción que caracteriza y permite identificar a un profesional que está en la práctica de la profesión.

El conocimiento que se tenga sobre el desempeño y competitividad de los graduados en aspectos laborales, académicos, investigativos, entre otros, es una de las fortalezas que la Maestría puede hacer y actualizar constantemente, con fines académicos, tales como: consolidar el programa de estudio, emprender procesos de cambios, mejoras o para clausurar un programa cuando éste no cumpla con los objetivos o resultados esperados.

El proceso de globalización que actualmente se está dando en todos los campos laborales, especialmente en la educación superior, exige cambios continuamente, con el fin de estar a la vanguardia de los estándares nacionales e internacionales de los programas de estudio de las instituciones universitarias.

El estudio se encuentra conformado por el *capítulo uno*, el cual se basa en las *generalidades* de la investigación, donde se explica la línea de investigación, el tema, el planteamiento del problema, la justificación, los alcances, los límites, la

hipótesis y la metodología de la investigación, en esta última, se describen los métodos y procedimientos que se utilizaron a lo largo del trabajo de campo (técnicas e instrumentos), donde se especifica el tipo de investigación que se utilizó.

El *capítulo dos*, contiene la *fundamentación teórica*, se presentan los conceptos y teorías relacionadas con el tema, para dar veracidad y respaldo científico al estudio, como el perfil de egreso, pertinencia de las características del perfil de egreso, las competencias adquiridas, entre otros.

En el *capítulo tres*, se presenta una descripción de los *resultados* de la investigación, se analizan y se hace una interpretación de los mismos. En el *capítulo cuatro* se muestran las *conclusiones* de la investigación. En el *capítulo cinco*, las *recomendaciones* pertinentes; posteriormente se incluyen las *referencias bibliográficas*, el *apéndice* y los *anexos*.

## **Capítulo I. GENERALIDADES**

### **1.1 Línea de investigación**

Evaluación institucional y acreditación en la educación superior (Facultad de Humanidades, 2015, p 1).

### **1.2 Tema**

Nivel de logro alcanzado y pertinencia de las características del perfil de egreso de los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria años 2012 a 2015.

### **1.3 Planteamiento del problema**

#### **1.3.1 Descripción del problema**

A partir de del año 2012, se han graduado 50 estudiantes de una cohorte y media aproximadamente, con el grado académico de Maestría en Docencia Universitaria, de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, desconociéndose a la fecha el nivel de logro alcanzado y pertinencia en relación a las características del perfil de egreso, tal como lo tiene previsto la Escuela de Estudios de Postgrado, de la Facultad de Humanidades.

Si bien es cierto que la opción laboral del profesional con Maestría en Docencia Universitaria se encuentra encaminada a la docencia universitaria, las alternativas que ofrece el grado de Licenciatura o la propia Maestría, puede brindarle oportunidades para su desempeño laboral, o bien una combinación de ambos grados académicos, situación que puede derivar en que el grado superior obtenido (en este caso la Maestría) quede relegado a un segundo término ocupacional.

En el ámbito ocupacional gubernamental, salvo algunas excepciones (Organismo Judicial por ejemplo), regularmente no existe una “carrera profesional” que califique a los servidores públicos de acuerdo a su nivel profesional; cargos de Ministro de Estado regularmente son ocupados por designaciones superiores, sin tomar en cuenta las cualidades que otorga la Universidad (ejemplos en Guatemala son reiterativos). Surge entonces la interrogante si los graduados en Maestría en Docencia Universitaria en la actualidad ocupan cargos de dirección, y si este es el caso, su desempeño responde a los perfiles que la titulación les provee. Así, también es conocido que los establecimientos de educación privada, no ofrecen la garantía de contar entre su personal académico profesionales universitarios con grados superiores a la Licenciatura. Algunas universidades privadas si cumplen con este requisito entre sus órganos de dirección y/o docencia.

La problemática radica en el desconocimiento que existe alrededor de la ocupación y desempeño que los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en su labor profesional, responden a lo que espera la Universidad para contribuir en la mejora de los sistemas educativos, en cualesquier de los niveles que conforman el sistema nacional.

Es de esperarse que el grado académico de Maestría le permita al egresado aportar sus conocimientos en los procesos que requiere la educación. Respuesta que no se circunscribe exclusivamente a la dirección o docencia, sino también su participación en la aplicación y respuesta a la problemática social educativa nacional, la investigación, divulgación de resultados y la comunicación con sus pares y con la universidad.

Se suma a la problemática que, al desconocerse los resultados de logro de acuerdo al perfil de egreso de la Maestría en Docencia Universitaria, se limitan innovaciones o reestructuración que requiera el currículum educativo, porque, se considera que todo está bien.

La evaluación de las competencias de los graduados en el medio laboral, constituyen una parte importante del problema que se plantea; la valoración de éstas, se convierte en un mecanismo indispensable para saber cuál es la capacidad productiva del profesional contratado. Conocer las capacidades individuales, identificar su potencial de forma independiente, es importante para realizar programas de capacitación, con el fin de aprovechar de mejor manera el recurso humano, y obtener buenos rendimientos.

Lo más interesante de todo este proceso desarrollado en los últimos 40 años, ha sido la vinculación o aplicación de las competencias, en todos los niveles de la educación, especialmente en la superior.

### **1.3.2 Formulación del problema**

La investigación se ha planteado para resolver el siguiente problema:

¿Cuál es el nivel de logro alcanzado y la pertinencia de las características en el perfil de egreso de los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la USAC, años 2012 a 2015?

### **1.4 Justificación**

Dentro del Plan Estratégico de la Universidad de San Carlos de Guatemala USAC – 2022; inter-eje del Área Académica de la línea estratégica A 0.2, respecto a estudios de mercado para programas académicos y productos universitarios, considera que:

Cada unidad académica deberá emprender la realización de estudios de pertinencia de toda su oferta de productos universitarios que incluye: programas académicos, graduados, investigaciones y trabajos de extensión y servicios

universitarios. Así, también de la demanda de productos universitarios que requiere la sociedad guatemalteca y que la USAC no los ofrece. Esta actividad debe realizarse en conjunto con el Colegio Profesional respectivo y otras instancias pertinentes de los sectores económico, social y político, y considerar los distintos ámbitos de la sociedad para la inserción laboral. Como producto de esta actividad, se deberá obtener conocimiento básico sobre la pertinencia de la formación profesional universitaria que ofrece la USAC a través de la unidad académica, así como estudios de seguimiento de graduados para su constante actualización profesional. (Plan Estratégico USAC-2022, 2003, p. 13).

La Maestría en Docencia Universitaria, es importante para la Facultad de Humanidades y para la Universidad de San Carlos de Guatemala, por lo cual conocer el nivel logro alcanzado de sus graduados, respecto a los objetivos y/o competencias que la unidad académica se traza, es oportuno para que los graduados sean competitivos en los ámbitos laborales académicos y que la sociedad demanda.

El interés por abordar este tema de la investigación, se debe a que constituye una herramienta para la Maestría en Docencia Universitaria, puesto que la provee de elementos para hacer mejoras continuamente, como la actualización de las características del perfil de egreso, el planteamiento de nuevas características para que la unidad académica, esté a la vanguardia de la educación superior.

Además de apropiarse de información, le permite a la Maestría estar al nivel requerido en los procesos de evaluación y acreditación, necesarios en el proceso de internacionalización de la educación, el cual está como referente, entre otras cosas por la creciente movilidad de estudiantes, que necesita información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos (Proyecto Tuning, 2007, p. 12).

La etapa actual de internacionalización de la educación que afronta la universidad y las exigencias que le hace la sociedad, le acarrea grandes desafíos y

responsabilidades. Las instituciones de educación superior deben asumir un rol más protagónico en los distintos procesos que construyen una sociedad, y ese rol se vuelve crucial cuando se habla de las reformas en la educación superior.

## **1.5 Alcances y limitantes**

### **1.5.1 Alcances**

Encuesta a profesionales graduados de la Maestría en Docencia Universitaria, de la Facultad de Humanidades de la USAC, años 2012 a 2015; ubicados en ciudad de Guatemala, departamentos del país y/o en el exterior; tesis desarrollada entre julio de 2015 a agosto de 2016.

Con la información proporcionada por la dirección de la Maestría en Docencia Universitaria, se realizó una base de datos, la cual incluye los nombres, correos electrónicos y los códigos de los graduados durante los años 2012 a 2015.

Con esta investigación se cumplió con el objetivo general planteado en la tesis, el cual consistió en identificar el nivel de logro alcanzado en las características del perfil de egreso de los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria, años 2012 a 2015 y con los objetivos específicos, además de obtener información sobre la ubicación y aspectos profesionales de los graduados.

### **1.5.2 Limitantes**

- Porcentaje de respuestas recibidas del total de solicitudes de acuerdo a la base de datos, el cual llegó a 48 de 100%.
- Porcentaje de profesionales no ubicados en la dirección o correo electrónico registrado en la base de datos, el cual llegó a 52 de 100%.
- Profesionales que han cambiado la dirección electrónica y/o que no les interesa la muestra.

- La falta de costumbre para contestar encuestas en línea, el cual hace parte del proceso de expansión de la tecnología digital, en países en vías de desarrollo, como el nuestro.
- La característica No. 6, del perfil de egreso “responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior”, no es una característica fácil de cuantificar.

## **1.6 Objetivos**

### **1.6.1 General**

- Analizar el nivel de logro alcanzado y la pertinencia de las características del perfil de egreso de los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la USAC, años 2012 a 2015.

### **1.6.2 Objetivos específicos**

- Identificar el nivel de logro alcanzado de las características del perfil de egreso de los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria, de la Facultad de Humanidades de la USAC.
- Determinar la pertinencia de las características establecidas en el perfil de egreso de la Maestría en Docencia Universitaria, de la Facultad de Humanidades de la USAC, acordes a la profesión.
- Proponer nuevas características pertinentes para la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la USAC, acordes a la profesión.

## 1.7 Hipótesis

El 50% de los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la USAC del 2012 al 2015, se manifiesta en un rango de “muy bueno” (61 a 80%), de nivel de logro alcanzado con relación a las características del perfil de egreso, de acuerdo con las expectativas establecidas.

## 1.8 Metodología

### 1.8.1 Diseño de investigación

La estructura de la investigación, se realizó con análisis efectuados en la literatura, con apoyo de modelos analíticos y datos recolectados a través de *encuestas*.

Por su finalidad, la investigación cumplió con las características de *estudios exploratorios*, los cuales se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o sobre el cual se tienen dudas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 79); caso que se consideró el apropiado para este trabajo.

Con los datos obtenidos, se creó un marco teórico y epistemológico, consistente, para precisar los factores relevantes al problema *exploratorio*; el control de las variables fue realizado a través del proceso de investigación “*cuantitativo*, el cual usa la recolección de datos para probar *hipótesis*, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

El diseño es de tipo *no experimental*, el cual se realiza sin manipular deliberadamente las variables; *transeccional* o *transversal*, los datos se recolectan en un solo momento o en un único tiempo.

En esta investigación, el enfoque cuantitativo fue el utilizado para analizar la encuesta, algunas preguntas fueron abiertas.

Los pasos que se siguen en la investigación con enfoque cuantitativo, se muestran en la Figura 1.

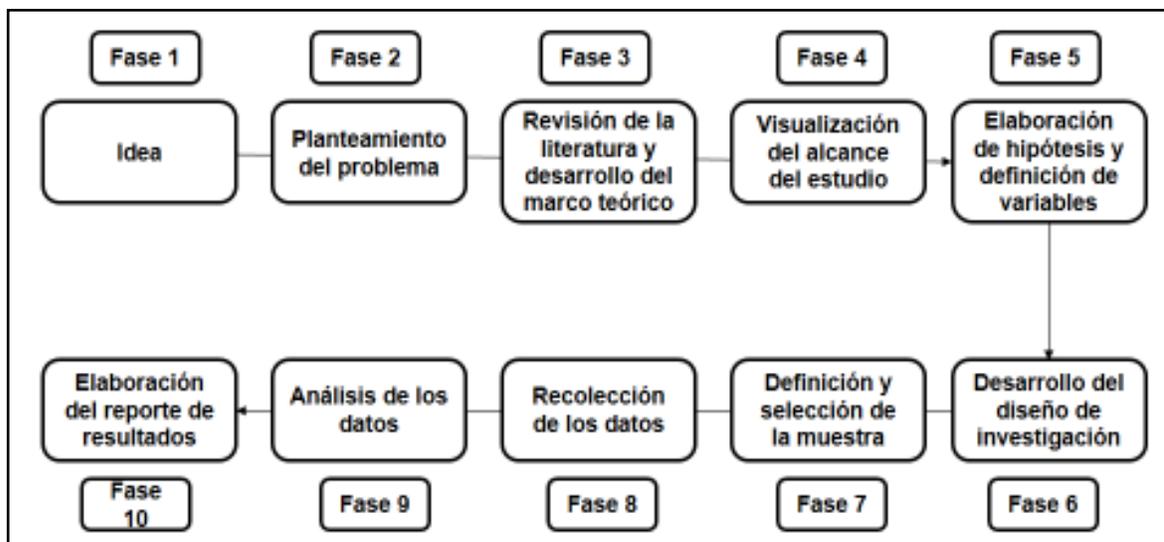


Figura 1. Proceso cuantitativo de Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 5).

### 1.8.2 Población

La población o universo fue constituida por los estudiantes graduados de la Maestría en Docencia Universitaria, de la facultad de Humanidades de la USAC, años 2012 a 2015, que de acuerdo con registros oficiales son 50 los profesionales. En la Tabla 1, se especifica la población.

Tabla 1. Población de graduados de la Maestría en Docencia Universitaria, de la Facultad de Humanidades

No. Semestre	Año	Total graduados
1 y 2	2012	9
3 y 4	2013	15
5 y 6	2014	10
7 y 8	2015	16
<b>Población</b>		<b>50</b>

Fuente: Maestría en Docencia Universitaria, 2015.

### 1.8.3 Muestra

En los procesos cuantitativos, la *muestra* es un “subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de ésta” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 173). La muestra debe ser consistente y representativa de la población, por lo cual los resultados, encontrados pueden ser generalizados y extrapolados a la población completa.

En este caso se seleccionó la *muestra probabilística simple*, que corresponde con el “subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 176).

Utilizando el resultado de la *fórmula finita cuantitativa*, se constató que para la población de 50 profesionales, se deben realizar mínimo 44 encuestas, con un margen de error del 5% y un nivel de confianza o monto de incertidumbre a tolerar del 95%.

De acuerdo con Schomburg (2004), citado por Sosa (2015, p. 8), en estudios institucionales, cuando el número de graduados es bajo, la recomendación es realizar un estudio de tipo *censal* en poblaciones pequeñas, incluyendo a todos los graduados de una cohorte, o de las cohortes seleccionadas y no se haga por muestreo, también señala que en este tipo de estudios, la tasa de respuesta es menor del 50% y algunas veces menor del 25%.

Al conocer los argumentos anteriores, se decidió realizar una aplicación *censal* y *por autoselección*, por lo cual, y en este caso la muestra se considera igual al universo, ya que son similares. La autoselección se debe a que cada egresado recibe el cuestionario vía correo electrónico o en línea, pero es él quien decide si le da respuesta y lo envía de regreso con la información solicitada.

#### **1.8.4 Operacionalización de las variables**

Las variables son características que se pueden observar respecto de algún tema en específico, las cuales pueden estar sujetas a cambios, de acuerdo con la investigación respectiva, estas se pueden *estudiar, medir y controlar*. En la Tabla 2, se presentan las variables.

**Tabla 2. Variables de las características del perfil de egreso**

Objetivos específicos	Variable	Definición teórica de la variable	Definición operativa	Técnica	Instrumento	Escala de medición o cualificación	Indicadores	Número de pregunta cuestionario
<p><b>OBJETIVO 1</b></p> <p>Identificar el nivel de logro de las características del perfil de egreso en profesionales graduados de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la USAC.</p>	<p>Nivel de logro alcanzado del perfil de egreso de los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria.</p>	<p>Declaración formal que hace la institución frente a la sociedad y frente a sí misma en la cual compromete la formación de una entidad profesional dada, señalando con claridad los compromisos formativos que contrae y que constituyen el carácter identitario de la profesión en el marco de la institución, a la vez que especifica los principales ámbitos de realización de la profesión y sus competencias claves asociadas.</p>	<p>Desempeño que exhibe un profesional al momento de desempeñar su función en el ámbito de sus actividades docentes, administrativas, ejecutivas o de carácter privado.</p>	<p>Encuesta</p>	<p>Cuestionario</p>	<p>Cuantitativa</p>	<p>Nivel de logro en el diseño de programas educativos innovadores.</p> <p>Nivel de logro en la utilización de los tipos de TIC's en la educación superior.</p> <p>Nivel de logro en la adquisición de herramientas epistemológicas y metodológicas.</p> <p>Nivel de logro en el diseño, planificación, ejecución, administración y evaluación de currículo.</p> <p>Nivel de logro en la adquisición de habilidades y destrezas para investigar.</p> <p>Nivel de logro en la responsabilidad, crítica, propositivo, creativo y compromiso con la educación.</p> <p>Nivel de logro en la contribución a la formación de nuevas generaciones de profesionales.</p>	<p>C1</p>

Objetivos específicos	Variable	Definición teórica de la variable	Definición operativa	Técnica	Instrumento	Escala de medición o cualificación	Indicadores	Número de pregunta cuestionario
<p><b>OBJETIVO 2</b></p> <p>Determinar la pertinencia de las características establecidas en el perfil de egreso de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la USAC, acordes a la profesión.</p>	<p>Pertinencia de las características del perfil de egreso.</p>	<p>Lo adecuado con respecto a una situación determinada.</p>	<p>Actitudes, saberes y valores que corresponden al nivel profesional que ostenta la persona.</p>	<p>Encuesta.</p>	<p>Cuestionario.</p>	<p>Cuantitativa.</p>	<p>Diseña de programas educativos innovadores.</p> <p>Utiliza la tecnología y las TIC's en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico.</p> <p>Posee las herramientas epistemológicas y metodológicas para el impulso de la investigación en la educación superior.</p> <p>Diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo de la educación superior.</p> <p>Posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico.</p> <p>Responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior.</p> <p>Contribuye a la formación de nuevas generaciones de profesionales universitarios.</p>	<p>C2</p>
<p><b>OBJETIVO 3</b></p> <p>Proponer nuevas características pertinentes de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la USAC, acordes a la profesión</p>	<p>Nuevas características pertinentes a la maestría.</p>	<p>Manifestar con razones algo para conocimiento de alguien, o para inducirle a adoptarlo.</p>	<p>Ofrecer innovación a lo que ya se encuentra vigente</p>	<p>Análisis y síntesis de documentos a fines al tema.</p>	<p>Lectura, Resumen y escritura.</p>	<p>Cuantitativa - Cualitativa.</p>	<p>Nuevas características propuestas.</p>	<p>C4</p>

### 1.8.5 Técnicas e instrumentos seleccionados

Para la recolección de los datos se utilizó como *técnica* la *encuesta* y como *instrumento* el *cuestionario*.

La *encuesta* permitió realizar un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas al total de la población en estudio, conformada por 50 profesionales graduados. Para la realización de la encuesta se seleccionó el *cuestionario*, debido a que éste, se puede aplicar en aspectos o temas que son inaccesibles o imposibles de observar o de medir, como en el caso.

El cuestionario se basó en preguntas *cerradas* y *abiertas*, debido a que entre sus requisitos principales se tiene *confiabilidad* o el grado en que los resultados son consistentes y coherentes, *validez* o grado en el que el instrumento mide la variable que se quiere medir y *objetividad* o grado en que el instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan.

Las *preguntas cerradas* contienen opciones de respuestas que fueron delimitadas con anterioridad, por lo cual son más fáciles de codificar y de analizar que las preguntas abiertas; entre tanto las *preguntas abiertas* no ponen barreras a las posibilidades de respuesta, pero igualmente que las anteriores son importantes cuando se carece de información sobre las posibles respuestas de las personas.

Hay diferentes *tipos de encuestas*, se destaca la que se realiza por internet, o *encuestas online (2015)*, que consiste en colocar un cuestionario en una página web o crear una encuesta online y enviarla a los correos electrónicos como la que se seleccionó para esta investigación: “*SurveyMonkey*”; entre sus bondades se encuentra la permisibilidad que otorga a los usuarios de crear las encuestas en línea.

Se diseñaron diez preguntas, nueve fueron cerradas y una fue abierta, con el fin de utilizar la plataforma en línea gratis, siempre y cuando el número de preguntas sea menor de diez; dos de las preguntas cerradas fueron sobre información específica del perfil de egreso, cada una con siete subdivisiones.

#### **8.8.9.1 Diseño de instrumentos seleccionados**

Se consultó a Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 71); Chacón y Madrigal (2014, p. 159); Schomburg (2004), citado por Sosa (2015, p. 7) y a <http://www.portaldeencuestas.com/que-es-una-encuesta.php>. Con respecto a los instrumentos para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario con formato Word.

#### **1.8.5.1 Revisión del instrumento de recolección de datos**

El cuestionario fue revisado inicialmente por un par académico del “Seminario de Tesis II”, de la Maestría en Docencia Universitaria, dando lugar a una reducción de 35 a 24 preguntas.

Posteriormente el cuestionario fue enviado vía correo electrónico a 6 pares académicos de cuarto semestre, de la misma Maestría, seleccionados por el autor, quienes realizaron varias observaciones, tales como: obviar la fecha de nacimiento; preguntar edad; respecto al tiempo para contestar las preguntas, este excede los 15 minutos programados; el número de preguntas sigue siendo elevado (24); agregar las etnias de Guatemala; dar más opciones para responder el nivel educativo o nivel universitario; además de objetar la coherencia en la pregunta sobre ocupacional laboral, se sugirió cambiarlo por sector laboral.

Finalmente el cuestionario fue revisado, avalado y ajustado a 10 preguntas por la docente de la asignatura de Tesis de esta Maestría.

#### **1.8.5.2 Validación del instrumento de recolección de datos**

El cuestionario depurado, fue entregado físicamente a diez pares académicos de quinto semestre, de la Maestría en Docencia Universitaria, quienes sugirieron cambiar “nivel de licenciatura” por “unidad académica” y modificar la pregunta con opción de contestar “Sí” y “No” por otra escala de valoración más adecuada.

Con estas observaciones se mejoró sustancialmente el cuestionario y se abrió una cuenta en “*SurveyMonkey*”, donde se adaptó el respectivo cuestionario, al nuevo formato para ser enviado y recolectar la información.

#### **1.8.5.3 Recolección de información para identificar el número de graduados**

Se solicitó a la Dirección de la Escuela de Estudios de Postgrado de la Maestría en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, la información de teléfonos y correos electrónicos, de los graduados 2012 a 2015, para elaborar la base de datos de los años seleccionados.

#### **1.8.5.4 Elaboración de la base de datos con el número de graduados**

Una vez proporcionados los datos de los graduados, de la Maestría en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, por la Directora de la Escuela de Postgrados, se procedió a elaborar la base de datos, en este caso con el nombre, el correo electrónico y el año de graduación de los graduados, del 2012 al 2015. Se excluyó el número de teléfono.

La información de la base de datos fue considerada confidencial, por lo cual no se relaciona en la tesis, del número de graduados se obtuvo respuesta de 24 profesionales.

#### **1.8.5.5 Recolección de información de opinión de graduados**

Para la recolección de la información de los graduados se utilizó un software, el cual es especial para la aplicación de encuestas en línea, llamado SurveyMokey. Este software es una herramienta gratuita, solamente cuando el número de preguntas es menor de 10, para lo cual se agruparon varias preguntas en una, con el fin de obtener la información indispensable para la investigación.

Esta herramienta, representa ahorro de tiempo, lo que facilitó la integración de respuestas de forma automática en la misma base de datos, por lo que el usuario puede hacer o consultar análisis estadísticos; representa además ahorro en gastos de impresión, envío de encuestas, capacitación a encuestadores y los mismos encuestadores.

El tiempo empleado en la recolección de la información fue de 15 días; inicialmente fue enviada para que fuera contestada en cinco días hábiles, se detectaron algunos campos donde no se podían responder y fue necesario hacer ajustes y reenviar la encuesta con una nota de “rectificación” y en los siguientes 10 días, se recibieron los datos.

La nota, además de solicitar la rectificación, requería colaboración para que se diligenciara el cuestionario, ya que la información era indispensable para evaluar las características del perfil de egreso de la Maestría, este fue enviado directamente por la profesora del curso “MDU5S1 Tesis”, al correo de los graduados.

#### **1.8.5.6 Tabulación y análisis de datos**

El proceso de tabulación y análisis de datos se realizó usando la estadística descriptiva, se trasladó la información obtenida a tablas y gráficas en forma de

porcentaje, similar a como son interpretados los datos en SurveyMonkey, excepto para las preguntas que se consideraron abiertas.

En el Apéndice A, se relaciona el cuestionario, que se diseñó inicialmente en formato Word y posteriormente fue adaptado e ingresado a la plataforma SurveyMonkey, para ser enviado y que los encuestados lo pudieran contestar en línea.

Las preguntas presentan respuestas en escala de rangos de edad, sexo, grupo étnico, título, sector en el que trabaja, ocupación actual, rangos de porcentaje, opciones de respuesta “sí” o “no”, frecuencia; estas escalas se explican en cada una de las 10 preguntas de la encuesta y su forma de análisis se detalla a continuación:

- **Primera pregunta:** se crearon rangos de edad (24 años o menos, 25 a 29 años, 30 a 30 años, 40 a 49 años, 50 a 59 años y 60 años o más), se cuantificaron los datos, se llevaron a porcentajes y fueron graficados; se diseñó con una escala propia.
- **Segunda pregunta:** para conocer el sexo de la persona (femenino y masculino), se cuantificaron los datos, se llevaron a porcentaje y se graficaron; se diseñó con una escala propia.
- **Tercera pregunta:** grupo étnico a que pertenece el egresado (indígena, no indígena y extranjero), fue cuantificado, llevado a porcentaje y graficado; se diseñó con una escala propia.
- **Cuarta pregunta:** el título o los títulos a nivel de licenciatura que ostentan los graduados encuestados, algunos de ellos se agruparon, se cuantificaron, se llevaron a porcentaje y se graficaron. Esta fue una pregunta abierta; se diseñó una escala propia.

- **Quinta pregunta:** sector (público, privado, otro), en el cual trabajan, los datos fueron cuantificados, llevada a porcentaje y graficados; se diseñó una escala propia.
- **Sexta pregunta:** ocupación actual de los graduados, pregunta abierta donde el encuestado tenía la oportunidad de contestar más de una opción, sin embargo al obtener las respuestas se pudo cuantificar, llevar a porcentaje y graficar los datos; se diseñó una escala propia.
- **Séptima pregunta:** se subdividió en siete numerales, los cuales corresponden a igual número de características del nivel de logro del perfil de egreso de la Maestría, diseñada por rangos de porcentaje así: excelente (81 a 100%), muy bueno (61 a 80%), bueno (41 a 60%), moderado (21 a 40%) y bajo (0 a 20%); los resultados fueron cuantificados y graficados.

Para la construcción de esta escala, se adaptó la de Likert (1932), citado por Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 245); este tipo de escalas se aplica a un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías. El ejemplo aplicado a varias preguntas, que sirvió de base fue el siguiente: indispensable (5), sumamente importante (4), medianamente importante (3), poco importante (2) y no se toma en cuenta (1).

- **Octava pregunta:** esta pregunta se subdividió en siete numerales y consistía en averiguar la pertinencia de las siete características del perfil de egreso, con opciones de respuesta positivo (Sí) y negativo (No), los resultados fueron cuantificados y graficados; en este tipo de escalas solo se toma en cuenta la opción de respuesta positiva (García, 2015, citado por Sosa, 2015, p. 14).

- **Novena pregunta:** se enfocó en conocer la frecuencia con que el egresado ha tenido la oportunidad de diseñar programas de docencia universitaria, para lo cual se establecieron las opciones de respuesta (muchas veces, a veces, raras veces y nunca), los resultados fueron cuantificados y graficados en forma de porcentaje; se diseñó escala propia.
- **Décima pregunta:** pregunta abierta, con varias opciones de respuesta, en esta se sugirió enumerar nuevas características que pudiera hacer parte del perfil de egreso de la Maestría, los datos obtenidos se relacionaron e interpretaron de forma individual.

Para la interpretación de los resultados de la séptima pregunta respecto al “nivel de logro” y la octava sobre la “pertinencia de las características del perfil de egreso”, se pueden comparar con las siguientes valoraciones:

- El punteo mínimo necesario para promoción de cada asignatura, el cual es de 70 puntos de una escala de 0-100, según el Artículo 83 del Reglamento del Sistema de Estudios de Postgrado (Facultad de Humanidades, 2012, p 11).
- Las categorías para la valoración de criterios de autoevaluación de Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES, 2016) de Costa Rica:  
Satisfactorio (S), cuando los resultados superan los estándares de SINAES.  
Aceptable (A), cuando se llega al porcentaje de los estándares de SINAES.  
Insuficiente (I), si las respuestas están entre el 35 al 69%.  
Deficiente (D), los resultados son menores al 35%.

## Capítulo II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1 Perfil de egreso

#### 2.1.1 Definición del perfil de egreso

Se establece como el mecanismo que sirve de referencia y guía para la estructuración de un plan de estudio. Además se *manifiesta en términos de competencias* que describen lo que el egresado alcanza a realizar, cuando termina un plan de estudio e indica conocimientos, habilidades, actitudes y valores que hacen parte en las ocupaciones propias de su profesión. Incluye las competencias genéricas y las profesionales, también los elementos.

El *perfil de egreso* se concibe como una declaración formal que hace la institución frente a la sociedad y frente a sí misma, en la cual compromete la formación de una identidad profesional dada, señalando con claridad los compromisos formativos que contrae y que constituyen el carácter identitario de la profesión en el marco de la institución, a la vez que especifica los principales ámbitos de realización de la profesión y sus competencias clave asociadas. (Hawles, 2010, p. 2).

Constituye una estructura propia de ofrecimientos y también de las obligaciones que demanda a las unidades académicas o a las instituciones universitarias con los alumnos, en su medio social, dándole la posibilidad de desarrollarse utilizando la preparación recibida para que tengan autonomía en su profesión. Los ofrecimientos y las obligaciones se transforman en deberes de los profesionales y se convierte en desplazamiento de poder sobre la sociedad, quienes pueden solicitar el cumplimiento de las promesas propuestas.

Además, representa el dominio de las competencias en el ambiente de realización que caracteriza al egresado de una profesión, y que dicen el nivel de habilitación básica de competencias a partir de los desempeños vistos durante el proceso formativo del estudiante.

De acuerdo con Hawles (2010, p. 3), en el perfil de egreso “se describe el desempeño esperado de un egresado, certificado por la institución en términos de habilitaciones logradas en el proceso formativo, representando un compromiso social de la institución en el logro de las competencias, adquiridas en el curso de un itinerario formativo o un plan de formación”.

En resumen, se puede concluir que es la descripción de los rasgos y de las competencias que evidencia a un profesional, cuando está ejerciendo un trabajo, en los aspectos para los cuales fue capacitado por una institución, para ello tiene que enfrentar problemas, saber sobre el contexto, conocer, dar razón de sus actuaciones y especialmente ser responsable por sus actos y por sus decisiones tomadas y que ocasionan cambios significativos en el desarrollo de la profesión.

Hawles señala dos momentos en la constitución de un profesional, el primero lo que la institución formadora *asegura y certifica* y el segundo en el que *el practicante se identifica con la profesión y es reconocido en ejercicio de la profesión*. En la Tabla 3, se explican esos dos momentos.

**Tabla 3. Momentos en la constitución de un profesional**

	<b>Nivel genérico</b>	<b>Nivel individual</b>
Perfil de egreso	Describe los rangos y competencias que caracterizan a quienes logren los estándares puestos por la institución formadora en términos de un conjunto de competencias organizadas en ámbitos de realización. El Perfil de Egreso se identifica aquí con la propuesta formativa de la institución que declara los compromisos formativos contraídos en el campo de una carrera dada.	Es la estructura de habilitaciones y desempeños que exhibe un sujeto al momento de egresar del proceso formativo y recibir las certificaciones respectivas de parte de la institución formadora o la institución certificadora, según sea el caso. El Perfil de Egreso Individual de un sujeto dado se caracteriza, en principio, por cuanto sus logros evidenciados se encuentran en o por sobre el estándar fijado como criterio

		de logro que la institución certifica y garantiza.
Perfil profesional	El perfil profesional corresponde a lo que una profesión dice de sí misma y, hasta cierto punto, es la expresión del imaginario social local (de una profesión dada) en relación a la construcción de la propia identidad en el espacio simbólico.	El Perfil profesional en el caso de un sujeto hace referencia a dos cosas: una, al reconocimiento que recibe de los otros miembros de la profesión quienes le tratan como a un “par” y no como a un “novato”; dos, a la especial configuración que se da para un sujeto en términos de deriva que ha tenido en la construcción de su propia identidad profesional a nivel individual.

Fuente: Hawles, 2010.

### 2.1.2 Nivel del perfil de egreso alcanzado

El *nivel de egreso alcanzado* se puede interpretar como las competencias que el egresado logra realizar, después de haber cursado un programa académico, y en este caso sobre la Maestría en Docencia Universitaria. Estas competencias, o nivel de logro alcanzado, es cuantificable en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores del egresado.

En la maestría el nivel alcanzado es reconocido por el derecho al título que tiene el graduado.

La titulación, se corresponde con una calificación científica superior, que consiste en que se estudia un universo temático de forma más sistemática y completa, y sobre todo, porque se desarrolla una investigación propia sobre un asunto concreto. La maestría se relaciona directamente con los problemas prácticos del área de desempeño profesional y nos prepara para investigarlos. (Delgado y Reynaga, s.f., p 9, 15).

La maestría, como actividad más demandante en tiempo y esfuerzo vuelve a inferir en el nivel individual. Nos provee de los elementos indispensables para seguir adelante en nuestra profesión, para hacer uso de las habilidades y conocimiento que se recibe para aplicarlo a la vida profesional. Es una posibilidad de recibir adicionalmente preparación específica de postgrado, como en este caso.

### 2.1.3 Pertinencia de las características del perfil de egreso

Es un criterio indispensable que se requiere en un perfil de egreso, de una unidad académica para que responda de manera adecuada a la sociedad con la profesión.

La pertinencia no sólo se refiere a la capacidad de responder a las demandas de la empresa (especialmente a la empresa privada), sino que de manera muy especial a la respuesta que las profesiones dan a la sociedad como un conjunto, en el marco de una mirada sobre el país de carácter inclusivo. En el ámbito de una universidad pública, por ejemplo, la profesión en cuanto a una forma de ciudadanía, es un concepto que no puede estar ausente del proyecto educativo institucional. (Hawles, 2010, p. 9).

En la formación de especialistas, másteres y doctores, la calidad de la formación debe estar en función de las competencias que sus graduados deben adquirir, lo que garantiza su pertinencia, existe coincidencia entre expertos del tema, que plantean:

La *pertinencia* de la educación superior es por definición, adecuación a los problemas que le atañen; es decir, a las necesidades de la sociedad en las que están insertas; adecuada interpretación de los problemas que la definen como tal y al mismo tiempo clara visión de lo que debe ser su accionar futuro, de lo que el cuarto nivel de enseñanza (el postgrado) debe aportar al contexto social y cultural en el cual se inscribe. (Pérez, 1999, citado por Barreto, 2012, p. 564).

El análisis de las *características del perfil de egreso*, en un programa académico, permite considerar de manera integral la formación, preparación y capacidades del estudiante. Puede servir de marco referencial para la adecuación de

contenidos y modificar la estructura de los cursos, para buscar siempre los objetivos del contenido de la unidad académica, además sirve para la mejora continua, en caso de ser requerida.

El estudio sobre de las características del perfil de egreso, permite obtener conclusiones sobre (UNAM, s.f., p. 34):

- Correspondencia entre los perfiles de egreso y de graduado y la estructura ocupacional.
- Conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deben adquirir los alumnos al término de cada una de las etapas de formación que comprende la organización del programa.
- Relación entre los perfiles de ingreso, intermedios, de egreso y de graduado con los objetivos generales del programa.

#### **2.1.4 El perfil de egreso de los universitarios**

En referencia con el *perfil de egreso de los universitarios* y especialmente en lo relacionado con el perfil actual, incluye algunos rasgos distintivos, indicando entre otros: “El egresado universitario posee amplias habilidades y capacidades para el desempeño en un campo profesional específico, el que se alcanza mediante la atención en el proceso de enseñanza al desarrollo de competencias profesionales generales”. (Grupo de Investigadores de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, 2013, p. 1-2).

Esto permite la movilidad relativamente amplia dentro de una rama de los conocimientos, sin embargo, padece de:

Falta de una formación “para-científica”, que complemente el currículo con información de elevada utilidad para el desempeño profesional, concerniente a legislación, economía y procesos económicos, política (en

especial de ciencia, tecnología y educación), inserción social de los conocimientos y aplicación de los resultados de la ciencia y la tecnología en la vida social. (Grupo de Investigadores de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, 2013, p. 1-2).

Además, la formación ambiental es deficiente, llegando solo a adquirir los conocimientos mínimos, esto con el fin de alcanzar la educación anti ambiental europea, motivo por el cual es considerado una de la falencias más importantes de la educación universitaria de la actualidad, especialmente por el cumplimiento parcial con los objetivos de la educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible.

En las orientaciones para la renovación curricular, con referencia al componente de *competencias* como el argumento central del *perfil de egreso*, donde se aporta la principal innovación en relación a cómo se formulaban los perfiles profesionales en el pasado, una definición de competencia indica que “Es un saber actuar movilizando recursos propios y ajenos para resolver problemas reales de manera efectiva y éticamente responsable, con creatividad e innovación” (Universidad Católica de Temuco, 2012, p. 10).

La persona competente, se convierte en un ente que es capaz de utilizar recursos y movilizarlos en un contexto de desempeño, los cuales pueden ser:

**Recursos internos o propios:** saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y valóricos.

**Recursos externos o provenientes del entorno de:** expertos, redes de información, banco de datos y literatura especializada.

En este sentido una *competencia* tiende a la integración y movilización de todos esos recursos para actuar. Al referirse a los recursos indican que los conocimientos conceptuales, declarativos, disciplinares o específicos del campo profesional,

constituyen la base de formación necesaria para comprender las situaciones-problemas del quehacer profesional -saber conocer-. Los conocimientos procedimentales, operativos, referidos a métodos o modos de actuación y las habilidades profesionales requeridas para actuar en las situaciones-problemas que le corresponde enfrentar (saber hacer profesional) y los conocimientos actitudinales y valóricos requeridos para enfrentar situaciones-problemas en los distintos ámbitos de la profesión o disciplina -saber ser-. (Universidad Católica de Temuco, 2012, p. 11).

## **2.2 El perfil de egreso interpretado como las competencias adquiridas por un profesional**

### **2.2.1 Aspectos conceptuales de competencias**

Las *competencias* se refieren a la capacidad de “hacer con saber”, toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados ejecutados.

Las *competencias* una oportunidad de abordar de nuevo la Educación Integral: “combinación de destrezas, conocimiento y actitudes adecuadas al contexto”. Las competencias son las características personales o los rasgos del rostro que se quiere educar. El rasgo es como la subcompetencia; “fación del rostro y peculiaridad, propiedad o nota distintiva”, según los rasgos tienen por objeto, además de la determinación de la persona que se quiere educar, servir de criterios de clasificación. (Real Academia de la Lengua, 2014, s.p.).

No nace con las personas, pero tampoco es ajena al conocimiento que se logra a través de su formación como persona, al contrario nace y crece con la persona, con lo útil del conocimiento y con el conocimiento de lo útil.

El conocimiento es el vehículo que transporta la competencia y la inteligencia es el lubricante que facilita su progreso, ambas cuestiones condicionan los niveles y las prestaciones del producto final resultante, en definitiva la competencia real de las personas a lo largo de la vida. (Suárez, 2014, p. 1-2).

### **2.2.1 La competencia como meta educativa**

Es uno de los parámetros en la educación actual, ya que en lugar de llevar a cabo una formación en el estudiante, orientada al conocimiento, se debe orientar al desarrollo de procesos formativos, para que los estudiantes adquieran competencias para el buen desempeño profesional y muy importante para saber sortear los problemas cotidianos a lo largo de la vida.

El establecimiento de las competencias como meta educativa requiere, en primer lugar, una clarificación terminológica que conduzca a una mejor comprensión de lo que tienen que aprender los estudiantes. En segundo lugar, es necesario definir diferencialmente los dos tipos de competencias genéricas y las competencias específicas, ambas finalidades educativas. (Villardón, 2015, p. 9).

La sociedad actual requiere de individuos capaces de transformar el mundo que le rodea, pero es imposible sin el concurso de las entidades de educación superior, buscar la mejora continua en el desempeño de los profesionales.

La educación basada en competencias busca elevar el potencial del individuo, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea. *El acto de enseñar las competencias, es complejo ya que supone ser competente antes de enseñarle al otro como serlo.* Las competencias docentes surgen en el tiempo en que el profesor está en la práctica del estudio, la comunicación y la transformación. (Smiranda, 2013, p. 63).

## **2.2.2 Aspectos básicos de la formación basada en competencias**

En los aspectos básicos de la formación basada en competencias, resaltan que las competencias son un enfoque para la educación y no son un modelo pedagógico, las competencias son un enfoque porque solo se “focalizan” en algunos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación (Tobón, 2006, p. 1), los cuales corresponden a:

- Integración de los conocimientos; los procesos cognoscitivos; las destrezas; las habilidades; los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.
- Al diseño de los programas relacionados con las exigencias disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.
- A la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

El enfoque por competencias, es posible realizarse, desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o por medio de su integración, por lo cual este enfoque requiere cambios y transformaciones importantes en los diferentes peldaños de la educación, lo cual debe repercutir en una educación con calidad en los profesores y de paso asegurar el aprendizaje de los estudiantes. El tema de las competencias puede articularse con el pensamiento complejo.

### **2.2.2.1 Pensamiento complejo de las competencias**

Las competencias, un tema difícil de aplicar, especialmente porque tiene diferentes enfoques y definiciones, lo que puede llegar a ocasionar inconvenientes a la hora de aplicarlos en los programas o planes educativos, especialmente

porque el enfoque por competencias se ha venido estableciendo por el aporte de un variado número de disciplinas y de tendencias sociales y económicas.

El término de competencia se comenzó a estructurar en la década de los 70 (Chomsky, 1970, citado por Tobón, 2006, p. 2), el cual propuso el concepto de competencia lingüística como “una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas)”.

Una vez propuestos estos conceptos, el término de competencias comienza un gran desarrollo, a recibir críticas y reelaboraciones, además de la capacidad lingüística, en la psicología conductual y cognitiva y en el campo de la educación. Sin embargo las competencias también fueron consideradas como algo interno, en la línea conductual (Skinner, 1970, citado por Tobón, 2006, p. 2), el cual se basa en el comportamiento observable, efectivo y verificable, por lo cual el enfoque de competencias, desde la línea conductual ha tenido amplio despegue y aceptación en el “campo de la gestión del talento humano en las organizaciones”. La razón de ser es identificar las competencias importantes sobresalientes en los trabajadores para orientar con ellos las empresas y tener el éxito deseado.

Se presentan entonces dos enfoques importantes de las competencias, entre muchos otros, pero se destaca el resumen que hace Tobón (2006, p. 4) “el auge de las competencias en la educación se corresponden con una mayor implicación de la sociedad en la educación, la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial”.

### **2.2.3 El perfil del docente y estrategias de formación**

El concepto tradicional lineal del profesor (contenidos – métodos de enseñanza – sistemas de evaluación), es uno de los objetivos fundamentales que se plantean cuando se habla de competencias que debe conseguir el alumno como actor

principal. “El concepto innovador de este modelo similar al denominado alineamiento constructivo según el cual los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen paralela e integradamente en relación a las competencias a alcanzar” (Nieto, 2010, p. 222).

La educación con calidad y con igualdad de oportunidades, es una de metas que deben promover las instituciones de educación superior y especialmente transferidas por los docentes, por lo cual es importante conocerlas muy bien, ya que todos los estudiantes que llegan a la universidad, lo hace con diferentes saberes, con diferentes niveles de aprendizaje y por ende con diferentes niveles de competencias.

Es decir que la igualdad de oportunidades que se promueve, ha de ser, que todas las personas debieran tener las mismas posibilidades de desempeñarse con eficacia, en todos los campos de acción que le da la vida. Pero para tener ese nivel de oportunidades, cada persona debe contar con tres elementos indispensables a saber:

- **La información:** adquisición de conocimientos, capacidad de ubicar información y capacidad de procesamiento.
- **El lenguaje:** habilidad para manejarse en distintos contextos, tipos de discurso y situaciones comunicacionales.
- **El poder:** tener información y usar adecuadamente el lenguaje, le permite a la persona desarrollar sus propias potencialidades, intervenir y concertar con los demás, lo que se traduce en poder.

#### **2.2.4 Perfil y competencias profesionales del docente**

En la historia de la educación, las sociedades han elaborado imágenes y valores sobre lo que es un maestro y lo concerniente con su campo de trabajo en la pedagogía. Pero en los tiempos venideros, la sociedad exigirá más de lo que

aporta hoy día un maestro, es decir que debe enfrentarse a tiempos difíciles, especialmente por el reto que exige la educación, incluyendo población de alto riesgo, diferentes grupos étnicos, grupos heterogéneos, multiplicación de lugares de conocimiento y de saberes, acceso a puestos provisionales, rápida y permanente evolución cultural y social.

Para la profesionalización de la actividad docente, se debe saber y conocer cuáles serán las exigencias que se necesitan para cambiar de status, tales como combinación estructural de conocimiento, autonomía para ejercer la profesión, prestigio académico y reconocimiento social.

Competencias básicas que debe poseer un docente para guiar procesos de enseñanza – aprendizaje de calidad en el siglo XXI. De acuerdo con La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1992, citado por Bar, 1999, p. 8), esta propone estrategias para la transformación productiva con equidad, cuyo eje principal es la relación que existe entre educación – conocimiento, estas son:

- “Asegurar el acceso universal a los códigos culturales de la modernidad; esto es, formar competencias para participar en la vida pública, para desenvolverse productivamente en la vida moderna y en la construcción de las bases de la educación permanente” (Bar, 1999, p. 10).
- “Impulsar la innovación mediante la adopción de medidas para establecer relaciones entre enseñanza, ciencia y tecnología, y para incentivar la innovación en las prácticas de trabajo” (Bar, 1999, p. 10).

En la actualidad, no es un secreto que las competencias están en la cima de la pirámide de todos los debates que se dan en la educación universitaria, hace parte de la nueva Educación Superior, especialmente en la forma que se pretende que se formen los estudiantes, pero también en la figura y el papel que juega el

profesor universitario. En lo que concierne con el concepto de competencia, en las líneas siguientes se muestra uno de ellos.

La competencia como un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar cualquier tipo de actividad. Obviamente cada actividad suele exigir la presencia de un número variado de competencias en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global. Así, cada competencia puede estar formada por diversas unidades de competencia. (Zabalza, 2003, p. 70).

*Las competencias profesionales de los docentes*, puede interpretarse de dos maneras distintas:

Como un “conjunto de habilidades que debería poseer un docente “ideal”, aprendizaje, enseñanza, promoción y desarrollo, discusiones y enfrentamientos de difícil solución.

También al conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, los conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional. (Monereo, 2011, p. 1).

En el nuevo enfoque sobre las competencias, la autonomía de las instituciones, debe exigir como requisito indispensable para su realización, un nivel de profesionalismo significativamente más alto y distinto que el actual, por parte del cuerpo docente. “Los docentes actuarán como guía, como modelos, como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que solo el docente y la institución pueden ofrecer” (Tedesco, 1988, p. 7).

## **Competencias que debe tener un docente:**

- **Pedagógico–didácticas:** los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didácticas.
- **Competencias productivas:** capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar los aprendizajes.
- **Competencias interactivas:** destinadas a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro, ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes.

### **2.2.5 La competencia docente universitaria**

De acuerdo con análisis realizados sobre los factores que inciden en la Competencia Docente Universitaria (Acevedo, 2003, p. 129, 180), utilizando un modelo lineal (modelos causales y jerárquicos), en cual el objetivo más importante consistió en analizar y conocer los factores determinantes del estudiante, el profesor y la clase, son reflejados directamente en las competencias universitarias.

En ella se establecieron modelos analíticos, los cuales se fundamentaban en posiciones científicas, que permitían una aproximación exacta y precisa, respecto al desarrollo del conocimiento por competencias del docente. Los investigadores utilizaron las entrevistas, los comentarios, los escritos y recolección electrónica en general para obtener los datos, en el cual los resultados fueron analizados a través de la valoración individual del estudiante, la media de la clase como unidad de análisis y la desviación de las valoraciones individuales de la media de la clase.

A partir de los resultados fueron propuestos nueve elementos de la docencia universitaria, los cuales son: enseñanza, actividad investigadora del profesor, supervisión e investigación de alumnos, tareas de responsabilidad universitaria,

actividades en entidades profesionales, acción tutorial con los alumnos, servicios a la comunidad y consultoría a empresas.

Las contribuciones de la investigación fueron:

- Influencia del profesor, en el aprendizaje de los estudiantes.
- Revisión completa de la literatura existente sobre el tema y se propone una medida de la competencia docente fundamentada en seis factores.
- Analiza las propiedades psicométricas y se aplican los modelos de ecuaciones estructurales para validar el constructo.
- Definido el constructo se examinan, utilizando los modelos jerárquicos lineales, las características de los estudiantes, los profesores y el curso para conocer la influencia que tienen estos determinantes en la opinión de los estudiantes.
- Finalmente, concluyen que la evaluación del docente universitario con finalidad formativa o sumativa no es solamente un procedimiento mecánico o técnico, es un proceso muy importante donde entran en juego la comunicación, el respeto al docente, a la base legal existente.

Con respecto al desarrollo profesional del maestro, fue abordada una investigación, respecto a la Competencia Reflexiva, “en el ámbito de desarrollo profesional del profesorado”, motivada en el interés para la “mejora de la formación permanente de los profesores” (Gómez, 2011, p. 25, 30). De acuerdo con el estudio esto debe ser promovido desde las mismas normas de legislación de la educación, el cual debe ser un derecho y una obligación de los profesores, una responsabilidad desde los entes rectores de la educación y de las mismas instituciones de enseñanza.

Algunas conclusiones de la investigación fueron:

- El significado de la palabra competencia, no es unívoco y su interpretación es compleja y controvertida.

- El profesionalismo del maestro se evidencia cuando éste es capaz de solucionar las situaciones concretas de su contexto educativo, en el aula y en su escuela.
- La competencia reflexiva se muestra como una competencia de carácter instrumental, funcional y transversal que se activa al movilizar todas las competencias, en el quehacer docente, entre otras.

### 2.2.6 Clasificación de las competencias

Las competencias pueden clasificarse como *básicas, personales y profesionales*, genéricas y específicas, en la enseñanza de estrategias pueden ser realizadas a través de métodos específicos, dentro del ambiente universitario, donde se supone que el alumno debe tener desarrolladas las competencias mencionadas. “Bastaría al menos, tener en cuenta los siguientes aspectos: actuar como un modelo metacognitivo manifestando explícitamente los momentos y los pasos que se están practicando de las estrategias y competencias que se utilizan” (Sanz, 2010, p. 141).

Sin embargo hay dos clases generales de competencias (Tobón, 2006, P. 12): específicas y genéricas. *Competencias específicas: son las competencias propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación y las Competencias genéricas: se refiere a las competencias que son comunes a una rama profesional (p. ej. ingeniería, educación).*

Diseño y desarrollo de currículo por competencias, de acuerdo con Jiménez (2011, p. 3), este proceso, explícitamente hace referencia a las competencias básicas, esto con el fin de adquirir mejoras y coherencia en la educación, el cual tiene un bagaje, desde el significado, pasando por el origen de las competencias en la educación, posteriormente por lo que es un proyecto educativo, el tipo de persona que se quiere formar en cada centro educativo, la

programación y metodologías adecuadas y al final evaluar el currículo por competencias.

Dicho estudio se refiere a las competencias básicas como el objetivo que se quiere alcanzar en un alumno cuando termine su etapa de estudios. La institución educativa se convierte o se prepara con el fin de formar alumnos íntegros en todo sentido, se dice que “enseñar es más que impartir conocimientos”.

### **2.3 Las competencias y el proyecto Tuning para América Latina**

Tuning: En inglés “tune” significa sintonizar, afinar, acordar. Este proyecto que nació en Europa, consiste en acordar o afinar las estructuras educativas para las titulaciones, con el fin de poder ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea.

En América Latina, el objetivo del Proyecto Tuning (2007, p. 11) consiste en la búsqueda de puntos de acuerdo, de convergencia y de entendimiento mutuo para facilitar la comprensión de las estructuras educativas, y de paso crear puentes para el reconocimiento de los títulos académicos, a *nivel de licenciatura*. Es una metodología, cuya finalidad es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que hacen parte de él. Es un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina. (Proyecto Tuning, 2007, p. 13).

#### **2.3.1 Antecedentes**

Entre los principales antecedentes que se dieron para implementar el Proyecto Tuning en América Latina, se tienen:

- El proyecto se inició en Europa desde el año 2001, creado por 175 universidades cuyo fin principal fue el de crear el Espacio Europeo de Educación Superior como desafío planteado por la declaración de Bolonia.
- Surge en América Latina a partir del año 2004, por la reflexión sobre la educación superior, a nivel regional e internacional.
- Se debe a la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en América Latina.
- Al actual proceso de globalización, la creciente movilización de estudiantes que requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos.
- La internacionalización de la universidad, que como actor social tiene desafíos y responsabilidades, independientemente de cada lugar donde esté.
- Por la necesidad de formación de recursos humanos, el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades, a nivel local y global.
- El proyecto lo conformaron universidades para universidades.

### 2.3.2 Estructura

En su estructura, sobresalen los siguientes aspectos:

- El proyecto fue conformado inicialmente por 8 universidades latinoamericanas y 7 universidades europeas, estas se relacionan a continuación:

**Universidades latinoamericanas:** Universidad Nacional de la Plata (Argentina); Universidad Estadual de Campinas (Brasil); Universidad de Chile (Chile); Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), Universidad de Costa Rica

(Costa Rica); Universidad Rafael Landívar (Guatemala); Universidad de Guanajuato (México) y Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela).

**Universidades europeas:** Technische Universitat Braunschweig (Alemania); Universidad de Deusto (España); Universidad Paris IX – Dauphine (Francia); Universidad de Pisa (Italia); Universidad de Groningen (Países Bajos); Universidad de Coimbra (Portugal) y Universidad de Bristol (Reino Unido).

- Los pilares del proyecto se sustentan en puntos comunes centrados en competencias.
- Tiene 4 grandes líneas de trabajo: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; créditos académicos y calidad de los programas.
- Existe un comité de gestión.
- 12 grupos de trabajo, uno por cada uno de las áreas temáticas.
- 19 Centros Nacionales trabajando en conjunto.
- Durante el desarrollo del proyecto se realizaron 5 reuniones generales (Buenos Aires, marzo de 2005; Belo Horizonte, agosto de 2005; San José de Costa Rica, febrero de 2006; Bruselas, junio de 2006 y México D.F., febrero 2007).
- Dos reuniones preparatorias: una del Comité de Gestión y otra, de los Centros Nacionales Tuning (ambas en Bilbao, noviembre de 2004).
- En las reuniones generales participaron los representantes de las Universidades y los Centros Nacionales Tuning.
- En la página web (<http://tuning.unideusto.org/tuningal/>), están publicados los documentos de trabajo, los resultados parciales alcanzados y diferentes materiales relevantes.
- En Intranet, la herramienta está a disposición de los participantes conformada por áreas de trabajo, dentro del proyecto, donde continúan las discusiones.

### 2.3.3 Etapas de implementación

El Proyecto Tuning para América Latina, comienza a gestarse en el año 2002, pero se inicia formalmente en el 2004 y desde esta fecha hasta el 2007 es redactado el informe final. A continuación se describen las etapas de desarrollo:

- Octubre de 2002: pensadores latinoamericanos se proponen crear el Proyecto Tuning para América Latina Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España).
- Octubre de 2003: se presenta el Proyecto Tuning para América Latina, al programa ALFA de la Comisión Europea, incluyendo 8 universidades latinoamericanas y 7 europeas. El proyecto fue aceptado.
- Julio y agosto de 2004: en este lapso de tiempo 18 países latinoamericanos fueron visitados por los coordinadores generales para explicar, dialogar y reajustar la propuesta con los Ministerios de Educación, Conferencia de rectores, etc.
- Octubre de 2004: se inicia formalmente el proyecto, su funcionamiento fue garantizado por el Programa ALFA de la Comisión Europea.
- Los debates se dan en las sedes de las universidades, se inicia con 62 de ellas, en 4 grupos de trabajo: administración de empresas; educación; historia y matemáticas.
- En un segundo momento: se incorporan 120 nuevas universidades dadas las actividades y repercusión del trabajo de las 62 primeras, con 8 áreas del conocimiento: arquitectura; derecho; enfermería; física; geología; ingeniería; medicina y química.
- Se crean los Centros Nacionales Tuning, conformado por altas autoridades en educación con poder decisorio, que aglutina el trabajo de las universidades.

- Marzo de 2005: primera reunión general de las universidades seleccionadas por los Centros Nacionales Tuning.
- 2004 – 2007: edición informe final Proyecto Tuning.

#### **2.3.4 Importancia en el mundo académico**

Principalmente por la identificación e intercambio de información y por la mejora de la comunicación entre las instituciones de educación superior, pero destacan otros aspectos relevantes:

- Por el desarrollo de calidad, efectividad, y transparencia de los procesos educativos.
- Por la protección de la rica diversidad de la educación superior latinoamericana.
- Por la protección y respeto que se tiene de la autonomía universitaria.
- Por la contribución al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, para los graduados ofreciendo elementos que posibilitan ampliar la articulación entre los países de América Latina.
- Por el impulso que da a los consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar.
- Por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias.
- El Proyecto Tuning se convirtió en un referente de reflexión en materia de educación superior.

#### **2.3.5 El Proyecto Tuning en la actualidad**

América Latina avanza en diferentes procesos de integración regional y subregional, a ritmos diversos; el Proyecto sigue organizado en 12 grupos de trabajo; lo conforman 190 universidades; hacen parte de él, 19 países de la

región; los debates se dan en las universidades; cada país creó los Centros Nacionales Tuning (CNT); hay avances, se tienen experiencias que tienden a la integración en materia de educación en América Latina; no se cuenta con un marco supranacional como el de la Unión Europea, por lo que la forma de ejecutar los proyectos son particulares en cada caso; no hay un espacio de educación superior como el de Europa, pero hay pretensiones de crearlo. A continuación se resaltan dos aspectos:

- Países integrantes: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.
- Universidades participantes: fueron seleccionadas por los ministerios de educación, consejos de educación superior, conferencias de rectores de cada uno de los países participantes.

### **2.3.6 El Proyecto Tuning en la USAC**

El proyecto Tuning apoya el Sistema de Evaluación y Acreditación de la educación superior en Centro América y en la USAC, resaltan los siguientes aspectos:

- En la USAC, es de vital importancia de los principios que propone la UNESCO, Tuning América Latina, y otras instituciones que están interesadas en la educación del presente siglo: como son: aprender a ser, aprender a pensar, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir, los cuales involucran necesariamente aprender a aprender.
- El proyecto Tuning, es de gran apoyo para la universidad, en la transmisión de la experiencia europea en materia de movilidad académica y reconocimiento de títulos entre las universidades y carreras profesionales.

- El actual proceso de globalización, está signado, entre otras cosas por la creciente movilidad de estudiantes, que requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos.
- La movilidad de profesionales. Los empleadores actuales y futuros dentro y fuera de América Latina, exigirán conocer fehacientemente lo que significa en la práctica una capacitación o una titulación determinada.
- La etapa de internacionalización que está viviendo actualmente la universidad como actor social, la cual enfrenta a desafíos y a responsabilidades.
- Las instituciones de educación superior deben asumir un rol más protagónico en los distintos procesos que se van construyendo como sociedad, y ese rol se vuelve crucial cuando se habla de las reformas en la educación superior.
- Guatemala y la USAC hacen parte de la Confederación Universitaria Centroamericana y de su Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), el cual es el primer organismo de integración en materia de educación.

### **2.3.7 Consideraciones generales**

- El Proyecto Tuning se convirtió en un referente de reflexión en materia de educación superior.
- Contribuye al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, para los graduados ofreciendo elementos que posibilitan ampliar la articulación entre los países de América Latina.
- Da un gran impulso a los consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar.
- Por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias.

- Es de por si uno de los proyectos más importantes a nivel regional, pero falta consenso para convertirlo eficiente como se aplica en Europa desde el 2010.
- El desarrollo económico y social, en el momento actual, se caracteriza por la incorporación de un nuevo factor productivo, basado en el conocimiento y en el manejo adecuado de la información.
- Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC's) se constituye en otro factor que ha acelerado y modificado los procesos de manejo de la información y de las comunicaciones.
- La nueva concepción del perfil profesional, es consecuencia del avance del conocimiento y de las herramientas que existen.
- El centro de enseñanza – aprendizaje deja de ser el profesor y pasa a ser el estudiante.
- El alcance global de la actividad humana, en estos momentos no tiene precedentes por la intensidad y la extensión de su influencia.

### 2.3.8 Competencias del estudiante universitario

De acuerdo con el Proyecto Tuning, las competencias que todo estudiante universitario debe tener son: instrumentales, interpersonales y sistémicas. A continuación se relacionan las principales características de cada una de ellas:

- **Instrumentales:** capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organizar y planificar; conocimientos generales básicos; comunicación oral y escrita en la lengua propia; conocimiento de una segunda lengua; habilidades básicas para el manejo del ordenador; habilidades de gestión de la información; resolución de problemas y toma de decisiones.
- **Interpersonales:** capacidad crítica y autocrítica; trabajo en equipo; habilidades interpersonales; capacidad de trabajo en un equipo interdisciplinario; capacidad para comunicarse con expertos de otras

áreas; apreciación de la diversidad y la interculturalidad; habilidades de trabajar en un contexto internacional y comportamiento ético.

- **Sistémicas:** capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; habilidades de investigación; capacidad de aprender; capacidad de adaptarse a nuevas situaciones; capacidad de generar nuevas ideas (creatividad); liderazgo; conocimiento de culturas y costumbres de otros países; habilidad para trabajar en forma autónoma; diseño y gestión de proyectos; Iniciativa y espíritu emprendedor; preocupación por la calidad y motivación de logro.

#### **2.4 De un enfoque curricular basado en objetivos a un enfoque curricular basado en competencias**

Para entender la transición que están viviendo algunos países y/o universidades, especialmente latinoamericanas en el campo de la educación, se debe ir hacia tiempos atrás, y revisar los modelos pedagógicos, que han imperado en la educación por muchos años.

De acuerdo con Gómez, H. y Polanía N. (2008, p. 40), los modelos pedagógicos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del procesos de enseñanza – aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios.

Los modelos pedagógicos presentan variaciones según el período de la historia en que aparecen y tienen vigencia, especialmente por el grado de complejidad, estos le ayudan a los docentes a tener ideas claras sobre la forma como se diseñan los programas educativos, para conocer la forma en que operan, además de identificar los elementos importantes en una planificación didáctica.

Porlan (1983), citado por Gómez, H. y Polanía N. (2008, p. 42), afirma que todo modelo pedagógico, para ser considerado como tal, requiere de un enfoque, una metodología y de unas formas de evaluación.

Los cuatro modelos predominantes en la enseñanza, según Astolfi (1997), citado por Gómez, H. y Polanía N. (2008, p. 42), son el transmitivo, el tradicional, el constructivista y el conductista, cada uno tiene su lógica y forma de caracterizarlo.

El modelo *transmitivo*, hace referencia a la elaboración de un programa de estudios.

El *tradicional*, ve la enseñanza como una actividad artesanal, donde el profesor es concebido como un artesano, el cual basa sus labores en explicar y exponer claramente el conocimiento a los estudiantes de manera progresiva; tiene un enfoque enciclopédico y un enfoque comprensivo.

El *constructivista*, concibe la enseñanza como una actividad crítica, al maestro como un profesional libre de expresar su propio pensamiento, es investigador y reflexivo sobre su práctica.

El *conductista*, se basa en los estudios de Skinner y Pavlov sobre el aprendizaje, hace referencia a los medios necesario para llegar al comportamiento esperado y verifica su obtención, el cual es reseñado por algunos autores como de perspectiva técnica, en el que la enseñanza se ve como una ciencia aplicada y al docente como un técnico repetidor de oficios.

Este último modelo presenta variantes, sin descuidar sus componentes básicos. Aguilar (1998), citado por Gómez, H. y Polanía N. (2008, p. 44), basado en estudios de Tyler, destaca principalmente la educación basada en *objetivos*, los cuales se convierten en elemento fundamental de cualquier programa de

estudios, debido al funcionamiento de otras partes del programa. El programa didáctico basado en objetivos, cambia las funciones del profesor, del método, de los alumnos y de la información.

Los objetivos disponen de varias acciones que deben desempeñar los alumnos, es decir que la enseñanza no puede utilizar un solo método o con una misma forma de dar la clase, dependiendo del tipo de objetivo serán diferentes las acciones que debe realizar el profesor y los estudiantes, se convierten en sujetos de aprendizaje ya que estos contemplan varias acciones, se convierten en objetivos activos.

Mientras que el modelo tradicional maneja la enseñanza como temas, en este modelo los contenidos se pueden fragmentar, dando lugar a varios objetivos con diversas acciones, los cuales se pueden organizar siguiendo un modelo lógico y una secuencia, de lo simple a lo complejo para formar un programa de estudios.

Según Gómez, H. y Polanía N. (2008, p. 47), la elaboración de programas requiere de la participación de especialistas, puesto que se necesita de un conocimiento técnico-pedagógico que demanda rigor y precisión. Otros modelos pedagógicos conocidos son el romántico, el pedagógico cognitivo y el pedagógico social.

#### **2.4.1 Educación basada en objetivos**

La formación basada en objetivos o la enseñanza basada en objetivos, es el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñada sobre objetivos previos para asegurar cambios conductuales en el estudiante, el cual se fundamenta en la teoría de corte conductista. Los cambios de conducta del estudiante deben ser evaluados y se limitan a los objetivos trazados por el maestro únicamente.

La enseñanza basada en objetivos tiene como base a la teoría conductista, pilar en el que se apoya, ya que pretende llegar a la formulación de objetivos en términos operativos o de conducta, por lo tanto la educación viene a caracterizarse como entrenamiento que facilita la formación de hábitos de forma eficiente para el desarrollo de las actividades humanas. El papel destacado dentro del proceso de aprendizaje lo desempeñan los procedimientos instruccionales, que afectan directamente a la ejecución del estudiante a quien se le reserva el poco lúcido papel de recipiente en el que se almacenan los conocimientos previamente programados por una cuidadosa y uniformada planificación instruccional. (netdutics.2015).

Este modelo de enseñanza, se encamina a producir aprendizajes, a retenerlos y transferirlos, con el fin de fijar resultados predefinidos por objetivos medibles, precisos, breves, lógicos y exactos. El plan de enseñanza está dirigido por objetivos educativos, por las experiencias educativas, por la evaluación y la organización.

Sin embargo, y de acuerdo con los expertos, este modelo se orienta a sistematizar, medir, manipular, prever, evaluar, clasificar y proyectar cómo será la conducta del alumno una vez haya recibido las instrucciones, lo que se pueden interpretar como la implementación de un método de corte transmisionista, el cual utiliza medios didácticos, donde la evaluación sigue siendo de tipo memorística y cuantitativa.

Los objetivos pueden ser generales, particulares y específicos, estos han sido estudiados por diversos autores, pero destaca la importancia que adquieren los objetivos específicos, puesto que le permite al docente adentrarse en detalle sobre un determinado tema.

## **2.4.2 Educación basada en competencias**

Desde los orígenes de la humanidad, en el campo educativo siempre se han venido dando cambios pedagógicos importantes, los cuales han repercutido en los diferentes niveles de la enseñanza.

Batista, J.; León, M. y Alburguez, M. (2009), resaltan lo siguiente:

En lo que respecta al nivel de la educación superior, dichas innovaciones se han orientado a la formación de profesionales capaces de desempeñarse con idoneidad en los diferentes roles que la sociedad les asigne, adecuando su labor a los desafíos que el desarrollo les impone para que puedan ser partícipes y gestores del permanente proceso de cambio social. Sin embargo, la puesta en marcha de estas innovaciones, casi siempre, viene acompañada de una compulsividad que impide su consolidación por concebirlas como la agregación de elementos de inversión externos y no como la exigencia de modificaciones a rutinas envidiadas de componentes actitudinales, conceptuales, metodológicos, organizacionales y administrativos que normalmente mantiene una institución.

Esa compulsividad hace referencia a dos factores, el primero es el erradicar los procesos educativos que, en alguna época fueron éxitos, pero que han dejado de lado o nunca han tenido en cuenta una formación completa y la segunda a la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, para fundamentar las innovaciones, sin analizar las ventajas y desventajas. La innovación curricular que se viene permeando en la educación superior, se encuentra vinculado con el enfoque por competencias.

Argudín, Y. (s.f.), resalta aspectos importantes sobre las competencias, dice que si estas se enfocan desde el ámbito de la economía global, se les puede

interpretar como un aspecto del conductismo, pero si se miran a partir del pensamiento del sello que caracteriza a la Universidad Iberoamericana, el humanismo cristiano, y que se sitúan dentro del pensamiento crítico, pueden llegar a ser un avance muy positivo en la educación.

Dentro del mundo globalizado, la competencia indica capacidad y será uno de los criterios con el que los seres humanos seremos medidos, estas nacen a partir de la aparición de las nuevas tecnologías, debido a la cantidad de información a la que se tiene acceso, pero que con el paso del tiempo es imposible ser analizada por cada ser humano. En la “edad de la información”, como comúnmente se le llama a la época actual, la incertidumbre crece cuando el desarrollo se dirige hacia una sociedad globalizada, en donde los medios tienen una gran preponderancia e influencia sobre las personas, por lo que se debe estar preparados para enfrentar los nuevos retos y preparar a los educandos con los nuevos instrumentos para que puedan desarrollarse sin contratiempos.

En la sociedad de la información, es la misma “información” la que comanda la economía del mundo, revolucionando también el comercio, la política, la comunicación mundial y la forma de vida, y de consumo de la población. Mientras que la sociedad industrial era sustentada por los recursos clásicos, en la actual es sustentada por el capital humano, apoyado en las nuevas tecnologías.

La renovación constante del conocimiento, imposible de asimilar por cualquier ser humano, hace que la educación se planifique diferente, debido a la ampliación de nuevas fronteras, donde se involucre el desarrollo de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo todos los retos planteados en el proceso enseñanza aprendizaje, involucra grandes cambios y por ende requiere de presupuestos necesarios

para aumentar los requerimientos necesarios, además de avanzar en el mundo globalizado y al que todas las universidades no tiene acceso a corto plazo, por lo que unas se quedan en el campo de la educación tradicional y/o con otras metodologías, entre tanto, otras se arriesgan de una vez a hacer los cambios necesarios para formar profesionales más competitivos.

## **2.5 Acreditación y autoevaluación**

De acuerdo con el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2016), “la acreditación es un testimonio que da el Estado, sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución, las comunidades académicas y el CNA”.

El proceso siempre ha hecho parte de la autonomía universitaria y a la autorregulación, a su vez las instituciones académicas deben rendir cuentas a la Educación Superior, desde diferentes ámbitos sociales, por lo que la hace parte de los propósitos trazados por la comunidad académica y sus interacciones con la sociedad. También, la evaluación externa se entiende como un complemento a estos procesos y, por lo tanto los actos de acreditación expresan fundamentalmente la capacidad de autorregulación de las instituciones.

La acreditación surge de la necesidad y de las exigencias hechas desde diferentes ámbitos de la sociedad, que reclaman el fortalecimiento de la Educación Superior y por lo tanto, se pueda hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad y de paso poner al nivel de las instituciones internacionales estándares de calidad en la educación requerida en el mundo moderno. La autoevaluación puede traducirse en la aplicación de planes de mejoramiento institucional y de programas, que han diseñado las unidades o instituciones académicas como exigencia para entrar en el sistema o como resultados de las autoevaluaciones o por las exigencias de los pares académicos dados en los informes respectivos.

El SINAES de Costa Rica, promueve el mejoramiento de la calidad de la educación en el país centroamericano, donde las instituciones de Educación Superior se someten voluntariamente a la autoevaluación rigurosa del plan de estudios, del cuerpo docente, de la infraestructura, entre otros aspectos.

A través de la acreditación, los estudiantes, los padres de familia y los empleadores pueden tener seguridad en que los profesionales graduados de las instituciones acreditadas, pueden desempeñarse en el ámbito laboral de acuerdo con las exigencias del mercado.

El SINAES, tiene cuatro categorías para la valoración de criterios de autoevaluación, estas son:

- **Satisfactorio (S):** si los resultados superan los estándares y requerimientos de SINAES. Esto indica que el cumplimiento del criterio se ajusta plenamente a los requerimientos de SINAES.
- **Aceptable (A):** se llega al porcentaje de los estándares de SINAES. Se refiere al cumplimiento de los criterios son los adecuados, aunque existen aspectos menores que requieren ser mejorados.
- **Insuficiente (I):** si las respuestas están entre el 35 al 69%. Hay esfuerzos que indican una aproximación al cumplimiento del criterio pero son insuficientes.
- **Deficiente (D):** los resultados son menores al 35%. No se cumple con el criterio o hay avances precarios. Claramente se trata de una debilidad del programa.

## 2.6 Seguimiento a graduados

En los estudios de seguimientos a graduados realizados por la USAC, destaca la investigación de seguimiento a graduados (Burgos, Santiesteban, García, Martínez y García, 2014, p. 1), la cual hace parte de los procesos de evaluación

universitaria, tomando como base que el desempeño de los graduados de la universidad, este es un indicador de la calidad y eficiencia de los programas profesionales que ofrece la institución.

El objetivo principal de la investigación fue el de “elaborar una propuesta de sistema de seguimiento a graduados en la Universidad de San Carlos de Guatemala USAC”, esto con el fin de proporcionar información a las unidades académicas, respecto a los temas: “acreditación – evaluación, desarrollo curricular, información para grupos de interés – estudiantes, padres de familia, empleadores, afiliación universitaria – actualización profesional y política social”.

En los procesos de *seguimiento a los graduados* de una maestría o de una unidad académica, para que la información sobre resultados sea eficiente, se tiene que saber si realmente las expectativas por las cuales fue formada, se estén cumpliendo; se debe conocer el impacto en los graduados en su desempeño laboral. “Esto presentaría una alternativa viable para retroalimentar el quehacer institucional, consolidar sus programas educativos y fortalecer el área del conocimiento científico con el que obtuvieron su titulación profesional” (Carrillo, s.f., p. 2).

En una investigación, respecto a tecnologías para la gestión y práctica docente, se señala que en un sistema de seguimiento a graduados, se busca monitorear periódicamente a los ex alumnos de una institución, desde diversos ámbitos como: lo profesional (aplicación profesional del programa de postgrado), lo colaborativo (formas de vincularse la institución con la sociedad a través de sus ex alumnos) y la detección de nuevos requerimientos y necesidades de formación que mantenga actualizada la oferta académica. En ella se concluye que:

El Sistema de Seguimiento a Graduados es una herramienta potente para establecer vinculación con la comunidad, ya que se garantizan las condiciones para que tanto la Universidad como la sociedad obtengan beneficios a través de

la cooperación, por un lado la institución tiene acceso a información de primera mano para mantener su oferta académica afinada, crear nuevos programas de formación y establecer planes de investigación sobre la base de la experiencia real de los graduados, mientras estos últimos tienen acceso a información sobre capacitación, tienen espacios de interacción con expertos y además podrían participar en espacios de cogobierno. (Cevallos, 2013, p. 150).

En los procesos de autoevaluación y acreditación de las instituciones académicas, en lo pertinente con estudios sobre el personal egresado, se convierte en el “puente entre el mundo de la educación y en campo de trabajo” (Ruvalcaba, 2009, p. 1).

La descripción de las características del proceso de ingreso y la ocupación laboral, es de suma importancia, cuando se trata de evaluar y retroalimentar los planes educativos que se han tomado en una unidad académica. La indagación de información de los graduados, es una de las cosas más valiosas que pueden ocurrir cuando se trata de evaluar un programa de formación de profesionales e investigadores en instituciones educativas.

El desenvolvimiento que tienen los profesionales graduados de un programa académico, en el mundo laboral, su admisión, el ascenso, el desarrollo profesional, los logros salariales, la incursión en estudios de postgrado, son entre otros las variables indispensable de la pertinencia, suficiencia y actualidad de los programas educativos. De la misma manera hablan de la calidad del personal académico de la institución y de sus estrategias pedagógicas.

El estudio de graduados, como línea de investigación, no sólo tiene relación con el análisis y reformulación curricular, sino que tiene además, una importante articulación con el grado de satisfacción del egresado con la formación recibida y de su inserción al mercado laboral. Los estudios de este tipo representan una valiosa herramienta que permite obtener

frutos valiosos, entre otros el conocer el alcance, limitaciones y pertinencia del plan de estudios, las opiniones de los graduados sobre el tipo de trabajo que desempeñan, las competencias adquiridas, la satisfacción de sus expectativas. (Ruvalcaba, 2009, p. 2).

## **2.7 La importancia del postgrado en la universidad del siglo XXI**

La sociedad actual, la cual cambia a velocidades increíbles, y más aún, la sociedad del futuro, requieren y se perfila con niveles de conocimiento más altos que los actuales, indispensable para el desarrollo, donde jugará un papel más importante la calidad de la educación, que en los tiempos actuales. Además, la educación deberá ser equitativa, para que pueda expresar y responder adecuadamente con las exigencias que hace la sociedad del siglo XXI.

El rol de la educación superior y de la educación del sistema de postgrado formal tiene sus antecedentes en la creación de la Universidad en Alemania, en 1980, cuando se concibe a la universidad como centro formador de profesionales que contribuye a la creación, aplicación y transmisión de nuevo conocimiento. Diferentes sistemas y modelos de postgrado han ejercido su influencia en la universidad de países desarrollados (Alemania, Francia, España, Estados Unidos). La preocupación por la calidad de la educación surge en Estados Unidos, en el año de 1983, a raíz del informe de la Comisión Nacional de Excelencia de la Educación, que expresaba: “El estado actual de la educación en Estados Unidos pone en peligro la competitividad e integración de la sociedad norteamericana” (Velásquez, 2010, p. 1, 2).

La educación es considerada como el instrumento más importante que existe en cuanto a la política pública, en cuanto a su pertinencia en la resolución de problemas críticos para la sobrevivencia y el desarrollo de las sociedades, en materia de crecimiento económico e integración social.

En la conferencia Mundial sobre Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (UNESCO, s.f., p.2), especifica:

En ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad. La experiencia del decenio pasado demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la consecución de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional, entre otros los objetivos de desarrollo del Milenio (ODM) y de la Educación para todos (EPT)".

## **2.7.1 Universidad de San Carlos de Guatemala, Facultad de Humanidades, Escuela de Estudios de Postgrados**

### **2.7.1.1 Descripción**

La USAC, es la más antigua de América Central y la más grande de Guatemala, de las existentes; siendo además la única estatal y autónoma, fundada en el año de 1676, por lo cual cumple 440 años en 2016. Su primera sede fue en Santiago de Guatemala (hoy Antigua Guatemala), luego fue trasladada al Valle de la Ermita (hoy Guatemala de la Asunción) y su sede central actual se encuentra en la zona 12.

La universidad ha tenido cinco épocas y nombres diferentes:

- 1676-1829: Universidad Real y Pontifica de San Carlos Borromeo.
- 1834-1840: Escuela de Ciencias
- 1840-1875: Universidad Pontifica de San Carlos Borromeo.

- 1875-1944: Universidad Nacional de Guatemala.
- 1944 - : Universidad de San Carlos de Guatemala.

Actualmente es una institución laica con orientación social. La transformación de la universidad, puede verse como como una institución de tipo social, acorde con los cambios que vive la sociedad. El perfil que debe tener la universidad en el siglo XXI, implica una expansión en el campo de la educación y del conjunto de posibilidades que esto implica, además de cambios radicales. La magnitud de los cambios que se proyectan en la Universidad, estará asociado a la profundidad del análisis por parte de los actores principales de dicha institución. (Ibarra, 2015, p. 1-2).

La Universidad de San Carlos de Guatemala, es una institución autónoma con personalidad jurídica. Establece los principios en que se fundamentan las políticas de investigación, docencia y extensión, de acuerdo a la filosofía, fines y objetivos de la universidad. Además, crea, cultiva, transmite y difunde el conocimiento científico, tecnológico, histórico, social, humanístico y antropológico en todas las ramas del saber.

### **2.7.1.2 Unidades académicas**

La Universidad de San Carlos se encuentra estructuralmente dividida en tres áreas, las cuales son:

#### **Área de Ciencias de la Salud**

- Centro Universitario Metropolitano (CUM).
- Escuela de Ciencias Psicológicas.
- Escuela de Ciencia y Tecnología de la Actividad Física y el Deporte.
- Facultad de Odontología.

- Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia.
- Facultad de Ciencias Médicas.

### **Área Social Humanística**

- Escuela de Ciencias de la Comunicación.
- Escuela de Ciencia Política.
- Escuela de Ciencias Lingüísticas.
- Escuela de Historia.
- Escuela de Profesores de Enseñanza Media.
- Escuela de Trabajo Social.
- Escuela Superior de Artes.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Facultad de Ciencias Económicas.
- Facultad de Humanidades.

### **Área Técnica**

- Facultad de Agronomía.
- Facultad de Arquitectura.
- Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia.
- Facultad de Ingeniería.
- Instituto Tecnológico Universitario Guatemala Sur (Dávila, 2011, citado por Sosa, 2015, p 38).

#### **2.7.2 Facultad de Humanidades de la USAC**

La Facultad de Humanidades, fue incluida en el artículo 3º, del decreto No 12, emitido por la Junta Revolucionaria de Gobierno, el 9 de noviembre de 1944, el cual le otorgaba autonomía a la Universidad de San Carlos de Guatemala, integrada por 7 facultades (Facultad de Humanidades, 1962).

El proyecto para su creación fue presentado al Consejo Superior Universitario el 5 de diciembre de 1944, en el punto 3º, donde el rector propone integrar una Junta Directiva Provisional. Pero fue el 17 de septiembre de 1945, en el Acta No. 78, punto décimo sexto, que el Consejo Superior Universitario, crea la Facultad de Humanidades, también declara este mismo día como “Día de la Cultura Universitaria”.

Inicialmente funcionó en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la 9ª. Av. Sur y 10ª. Calle, Zona 1; luego al edificio donde funciona actualmente el Bufete Popular de la 9ª. Av. y 14 Calle. En la actualidad funciona en el edificio S-4, del Campus de la Ciudad Universitaria, desde final de la década de los setenta.

En 1947 fue creada adscrita a la Facultad de Humanidades, la Escuela Centroamericana de Periodismo, luego las secciones de Arte, Bibliotecología, Idiomas, Historia y Psicología; en 1974 y 1975, los Departamentos de Psicología e Historia.

Actualmente la integran los siguientes departamentos y escuelas:

- Departamento de Pedagogía.
- Departamento de Arte.
- Departamento de Filosofía.
- Departamento de Letras.
- Sección de Idiomas.
- Escuela de Bibliotecología.
- Escuela de Estudios de Postgrado.

**Misión:** “La Facultad de Humanidades, es la Unidad Académica de la Universidad de San Carlos de Guatemala, especializada en la formación de

profesionales con excelencia académica en las distintas áreas humanísticas, que inciden en la solución de problemas de la realidad nacional” (Estatuto de Estudios y Reglamentos, Facultad de Humanidades, 1962).

**Visión:** “Ser la entidad rectora en la formación de profesionales humanistas, con base científica y tecnológica de acuerdo con el momento socioeconómico, cultural, geopolítico y educativo, con impacto en las políticas de desarrollo nacional, regional e internacional” (Estatuto de Estudios y Reglamentos, Facultad de Humanidades, 1962).

### **2.7.3 Escuela de Estudios de Postgrado de la FAHUSAC**

La Escuela de Estudios de Postgrado de las FAHUSAC, es la instancia académica – administrativa responsable de la administración y dirección de los programas que se desarrollan en la Facultad de Humanidades; así como de promover la integración de otras unidades académicas y sectores relacionados con la educación superior (Escuela de estudios de Postgrado, 2012, p. 2).

Actualmente la Escuela de Estudios de Postgrado, cuenta entre sus programas:

- Doctorado en Educación.
- Maestría en Arte.
- Maestría en Ciencias.
- Maestría en Currículum.
- Maestría en Docencia Universitaria.
- Maestría en Investigación.
- Maestría en Letras.

La finalidad de los programas de postgrado en la Facultad de Humanidades, es ofrecer a los profesionales de las Humanidades y áreas afines, la oportunidad

de fortalecer el nivel académico y científico, y diversificar sus campos de actividad profesional en la educación y la investigación.

El objetivo principal es impulsar el desarrollo de programas de postgrado y su gestión académica y administrativa para dar respuesta a las necesidades de formación en el campo de las humanidades, la educación y la investigación en el país.

### **2.7.3.1 Base legal**

La Escuela de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, se fundamenta en lo preceptuado en los artículos 59 y 63 del estatuto de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en el Punto Décimo Primero del Acta 34-2000, de la sesión celebrada por el Consejo Superior Universitario el 11 de octubre de 2000 y en el Punto Octavo, Inciso 8.2 del Acta No. 1-2012 de sesión celebrada el 25 de enero de 2012 por el Consejo Superior Universitario, y en el reglamento del sistema de estudios de Postgrado aprobado según el Punto Octavo, inciso 8.2, Acta No. 01-2012 de la sesión ordinaria celebrada por el Consejo Superior Universitario -CSU-, el día miércoles 25 de enero de 2012 y modificado en el Punto Segundo, Inciso 2.1 del Acta No. 02-2012 del CSU (Escuela de Estudios de Postgrado, 2012, p. 2).

### **2.7.4 Maestría en Docencia Universitaria**

El Programa de Maestría en Docencia Universitaria, fue creado en el año de 1983: Punto Décimo Séptimo del Acta No. 25-83, de la sesión celebrada por la Junta Directiva el 11 de octubre de 1983.

En el año de 1996, Punto Noveno, del Acta No. 15-96, de la sesión de Junta Directiva del 24 de abril de 1996, crean el Departamento de Postgrado, en sustitución del Programa de Maestría.

Seguidamente, en el año 2009, la Junta Directiva de la Facultad de Humanidades, crea la Escuela de Estudios de Postgrado, mediante el artículo 56 del Reglamento del Sistema de Estudios de Postgrado, de la Junta Directiva de la Facultad de Humanidades, Punto Vigésimo Séptimo del Acta No. 18-2009, en sustitución del Departamento de Postgrado.

Encaminada para formar profesionales que quieran profundizar y adentrarse en el ejercicio de la docencia en educación superior; pero que debe fortalecerse permanentemente a través de la investigación; es por esto que el proyecto quiere establecer el nivel de las características del perfil de egreso de los profesionales graduados (Facultad de Humanidades, 2014, p. 2)

#### **2.7.4.1      Objetivos de la Maestría**

- Formar profesionales en docencia universitaria, capaces de comprender y explicar problemas educativos de nivel superior, contribuyendo con la generación de proyectos y propuestas de solución a la problemática educativa universitaria de Guatemala, fundamentándose en procesos educativos actualizados.
- Dotar a los docentes universitarios de las herramientas teóricas y metodológicas para realizar investigaciones educativas en el campo de la Educación Superior y el fortalecimiento de la docencia universitaria.
- Incrementar las cualidades profesionales en diseño, desarrollo, administración y evaluación de propuestas educativas de nivel superior para proponer y ejecutar metodologías educativas innovadoras en el nivel universitario.

- Formar profesores innovadores en las técnicas y herramientas de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de las TIC's.

#### **2.7.4.2 Características del perfil de egreso de la Maestría en Docencia Universitaria**

Las características del perfil del egresado actual de la Maestría en Docencia Universitaria (Facultad de Humanidades, 2014, p. 3), incluye los siguientes rasgos distintivos:

- Diseña programas educativos innovadores para la docencia universitaria.
- Utiliza la tecnología y las TIC's en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico.
- Posee las herramientas epistemológicas y metodológicas para el impulso de la investigación en la educación superior.
- Diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior.
- Posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico.
- Responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior.
- Contribuye a la formación de nuevas generaciones de profesionales universitarios.

### **2.8 Aspectos metodológicos de la investigación**

#### **2.8.1 Investigación con enfoque cuantitativo**

El “enfoque *cuantitativo* usa la recolección de datos para probar *hipótesis*, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 4).

Este enfoque representa un conjunto de procesos, es secuencial y probatorio, cada paso procede al siguiente, por lo cual no se puede saltar alguno de estos, es por ello tiene un orden riguroso.

### **2.8.2 Tipo de investigación no experimental**

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 149), la investigación *no experimental* es la que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir que se trata de estudios donde no se hace variar de forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que se hace en la investigación no experimental, es la observación de fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, para posteriormente analizarlos.

En la investigación *no experimental*, las variables independientes ocurren y no es posible su manipulación, lo que indica que no se tiene control directo sobre ellas, debido a que son casos del pasado que ya sucedieron. No se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. La investigación no experimental es sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya ha sucedido.

El diseño *transversal o transeccional*, es aquel en el cual se recolectan los datos en un solo momento, en un tiempo único; por lo que su propósito es el de la descripción de variables y el análisis de su incidencia en un momento dado; se aplica a problemas nuevos de investigación, poco conocidos, y sirven como base para, a partir de éste, generar otros proyectos de investigación de tipo descriptivos.

### **2.8.3 Diseño de los instrumentos**

De acuerdo con Chacón y Madrigal (2014, p. 159), se debe elegir las técnicas y los instrumentos de investigación adecuadas. La etapa de investigación es

llamada “recolección de datos empíricos” o simplemente “trabajo de campo” y “obtención de datos”.

El diseño de los instrumentos en las investigaciones sociales deben estar orientados a:

- Probar y comparar variables teóricas, lo más concretas y exactas posibles.
- Comprender, interpretar la realidad, en donde la relación sujeto – objeto está interrelacionada.
- Transformar la estructura de una sociedad que en general no es del agrado de la población.

El diseño de los instrumentos adecuados para ponerlos a prueba en el trabajo de campo deberán dar respuesta a:

- ¿Cómo se obtendrá la información empírica?
- ¿Cuáles son los instrumentos que se utilizarán?
- ¿Cuál es la relación que tienen estos instrumentos con el diseño de la investigación y el posicionamiento ante la investigación?
- ¿Cuál será la lógica de aplicación – uso de estos instrumentos?

El diseño de los instrumentos de investigación tienen una razón tecnológica, la cual está orientada a:

- La comprobación empírica de la teoría.
- La interacción pertinente con los datos de campo.
- El conocimiento y transformación de la realidad.

#### **2.8.4 Prueba de los instrumentos**

Una vez que se ha elegido el instrumento de investigación es necesario probarlo para:

- Hacer los ajustes que la interacción con el campo demande.
- Estimar el tiempo – inversión – gestión – aplicación de su empleo.
- Observar la recepción del instrumento en el campo.
- Evaluar la factibilidad para observar probables incoherencias entre propósitos y diseño de la investigación.

#### **2.8.5 Técnicas e instrumentos**

Para la recolección de los datos se utilizó como *técnica* la *encuesta* y como *instrumento* el *cuestionario*.

La *encuesta*, se define como un estudio en el cual el investigador obtiene los datos a partir de realizar un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa o al conjunto total de la población estadística en estudio, formada a menudo por personas, empresas o entes institucionales, con el fin de conocer estados de opinión, características o hechos específicos. (EncuestaTick, 2016, p.1).

Para la realización de la encuesta se seleccionó el *cuestionario*, debido a que éste, se puede aplicar para el estudio de aspectos o temas que son inaccesibles o imposibles de observar, para la obtención de información como el comportamiento pasado, la actividad sexual, los sueños o cosas, que las personas no fácilmente cuentan.

Los *cuestionarios* se basan en preguntas que pueden ser *cerradas* o *abiertas*, entre sus requisitos principales se tiene la confiabilidad (este se refiere al grado en

que los resultados son consistentes y coherentes), la validez (grado en que el instrumento mide la variable que se quiere medir) y objetividad, el cual hace referencia al grado en que el instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 198, 200, 207).

Las *preguntas cerradas*, son las que contienen opciones de respuestas delimitadas con anterioridad, por lo cual son más fáciles de codificar y de analizar que las preguntas abiertas; entre tanto las *preguntas abiertas* no ponen barreras a las posibilidades de respuesta, pero igualmente que las anteriores son imprescindibles cuando se carece de información sobre las posibles respuestas de las personas.

Entre los diferentes *tipos de encuestas*, se destaca la que se realiza por Internet, o *encuestas online (2015)*, que consiste en colocar un cuestionario en una página web o crear una encuesta online y enviarla a los correos electrónicos como la que se seleccionó para esta investigación: “*SurveyMonkey*”.

SurveyMonkey, fue creada como una empresa de Estados Unidos, en 1999; actualmente tiene oficinas en Menlo Park - California y Portland – Oregón. Entre sus bondades se encuentra la permisibilidad que otorga a los usuarios de crear las encuestas en línea.

Ventajas que ofrece la encuesta SurveyMonkey:

- Rapidez en el envío de las encuestas vía email.
- Extensa cobertura a la que se puede llegar
- Envío gratis, evitando la manipulación, sobres y franqueo.
- Confidencialidad en las respuestas.
- Menor tiempo de respuesta (y por lo tanto mayor número de respuestas).
- Inmediatez de resultados.

- Anulación de los costos de recepción y manejo de respuestas: se pueden ver los resultados vía online.

Recomendaciones que deben tener la encuesta SurveyMonkey:

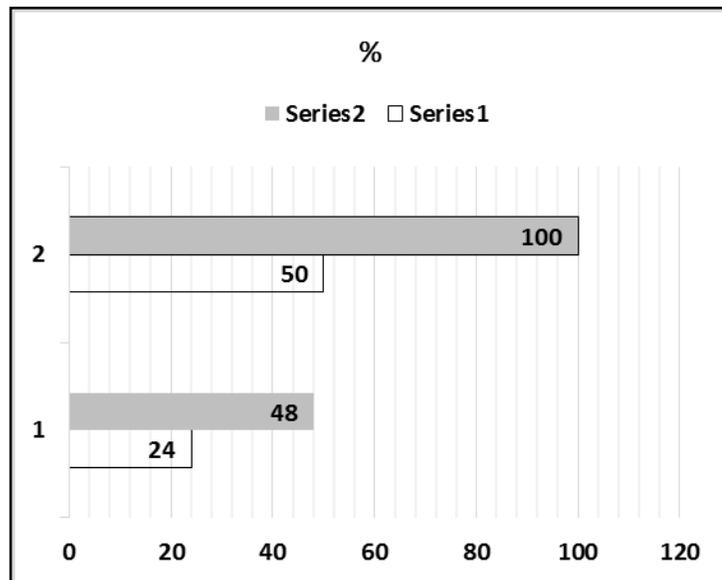
- Corta y puntual, no deben tomar más de diez minutos.
- Aplicar prueba previa de la encuesta, para identificar inconsistencias o interpretaciones inesperadas de las preguntas.
- Las preguntas con escalas de calificación deben ser consistentes, utilizando el mismo sistema de puntos en toda la encuesta.

### Capítulo III. RESULTADOS

La muestra considerada para la presente investigación la constituyeron los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria, años 2012 a 2015, con un número 50 graduados, alcanzando un total de encuestados de veinticuatro (24), equivalente al 48% del total. En la Tabla 4 y Figura 2, se muestran los resultados obtenidos.

**Tabla 4. Cantidad y porcentaje de graduados encuestados y graduados totales años 2012 a 2015**

Población	Cantidad	%
Graduados encuestados	24	48
<b>Graduados totales</b>	<b>50</b>	<b>100</b>



**Figura 2. Cantidad y porcentaje de graduados encuestados y graduados totales años 2012 a 2015**

### 3.1 Preguntas sobre aspectos demográficos

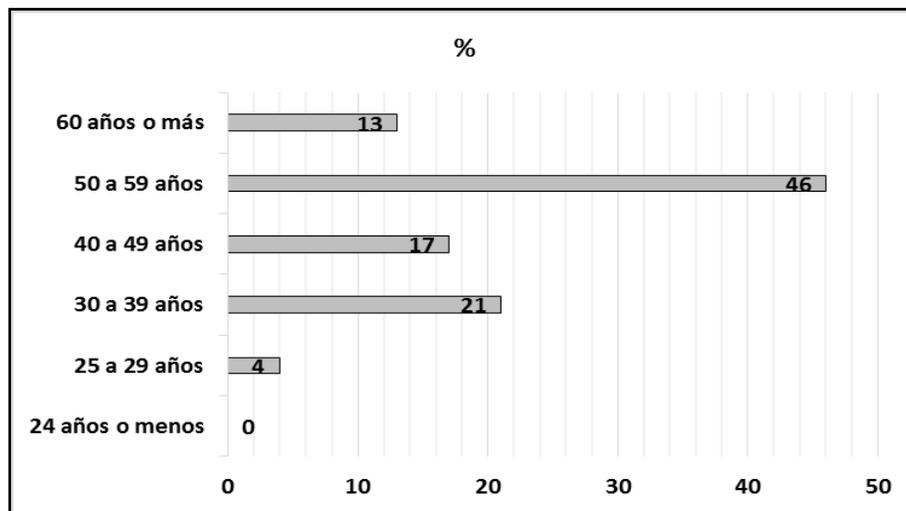
**Pregunta 1:** ¿En qué rango de edad se encuentra usted?

**Propósito:** identificar el rango de edad en que se encuentran los graduados encuestados años 2012 a 2015. En la Tabla 5 y Figura 3, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** respecto a la edad de los graduados encuestados, predomina el rango de 50 a 59 años, equivalente al 46%.

**Tabla 5. Rango de edad y porcentaje de los graduados encuestados**

Edad	Graduados encuestados	
	Cantidad	%
24 años o menos	0	0
25 a 29 años	1	4
30 a 39 años	5	21
40 a 49 años	4	17
50 a 59 años	11	46
60 años o más	3	13
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 3. Rango de edad y porcentaje de los graduados encuestados**

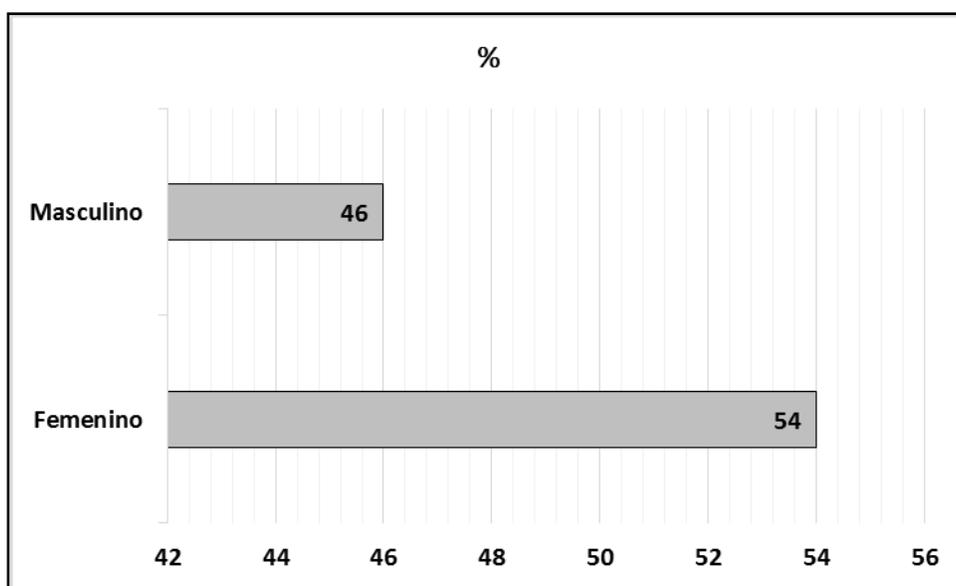
**Pregunta 2.** ¿Cuál es su sexo?

**Propósito:** identificar el sexo de la población de graduados encuestados años 2012 a 2015. En la Tabla 6 y Figura 4, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** el 54% son mujeres y el 46% son hombres.

**Tabla 6. Sexo y porcentaje de los graduados encuestados**

Sexo	Graduados encuestados	
	Cantidad	%
Femenino	13	54
Masculino	11	46
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 4. Rango de edad y porcentaje de los graduados encuestados**

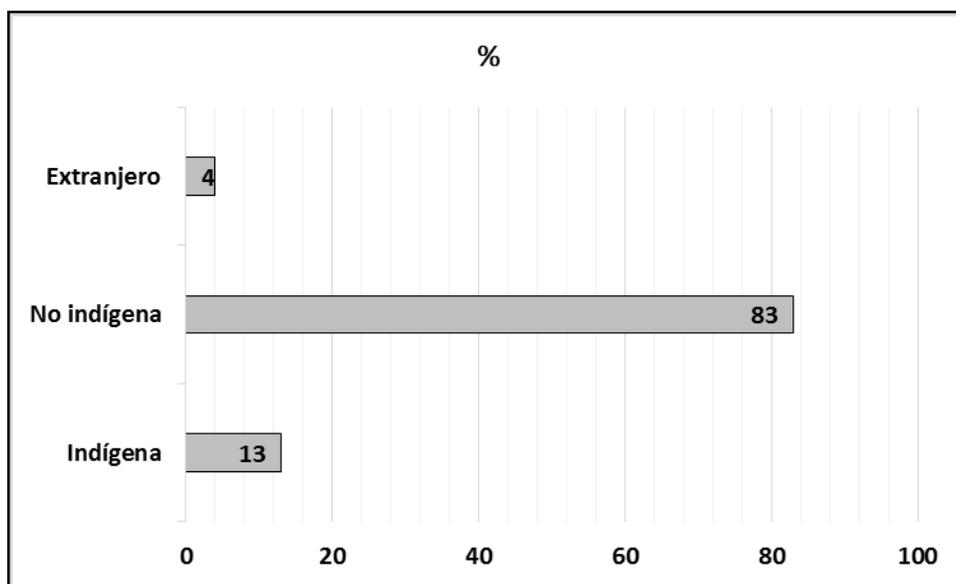
**Pregunta 3.** ¿A qué grupo étnico pertenece?

**Propósito:** identificar el grupo étnico al que pertenece la población de graduados encuestados años 2012 a 2015. En la Tabla 7 y Figura 5, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** el 83% son no indígenas, el 13% son indígenas y el 4% restante extranjeros.

**Tabla 7. Grupo étnico de los graduados encuestados y extranjeros**

Etnia	Graduados encuestados	
	Cantidad	%
Indígena	3	13
No indígena	20	83
Extranjero	1	4
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 5. Grupo étnico de los graduados encuestados y extranjeros**

### 3.2 Preguntas sobre información profesional

**Pregunta 4.** ¿Qué título (s) a nivel de licenciatura posee?

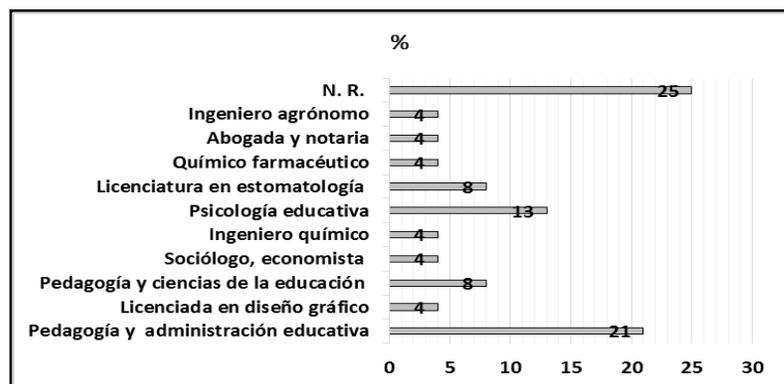
**Propósito:** identificar el título o títulos a nivel de licenciatura que poseen los graduados encuestados años 2012 a 2015. En la Tabla 8 y Figura 6, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** el 21% graduados son de pedagogía y administración educativa, sin embargo sobresale el 25% no responde y se debió a que inicialmente esta opción no dejaba ingresar los datos, por lo cual no quedó contestado el ítem en varias encuestas.

**Tabla 8. Títulos a nivel de licenciatura de los graduados encuestados**

Títulos	Graduados encuestados	
	Cantidad	%
Pedagogía y administración educativa.	5	21
Psicología educativa.	3	13
Pedagogía y ciencias de la educación.	2	8
Licenciatura en estomatología (cirujano dentista).	2	8
Licenciatura en diseño gráfico.	1	4
Sociología y economía.	1	4
Ingeniería química.	1	4
Química y farmacia.	1	4
Abogacía y notariado.	1	4
Ingeniería agronómica.	1	4
N. R.	6	25
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

**Figura 6. Títulos a nivel de licenciatura de los graduados encuestados**



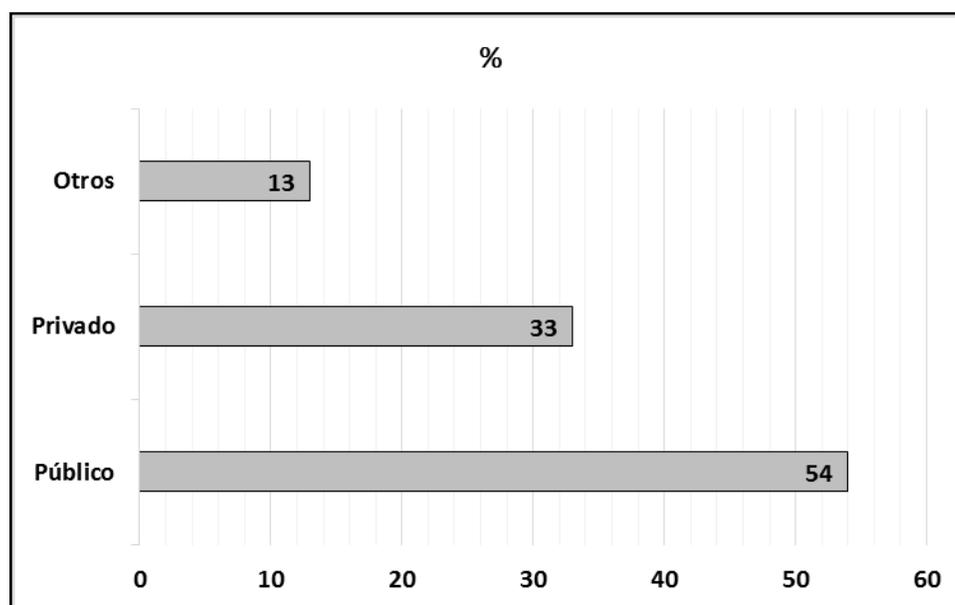
**Pregunta 5.** ¿En qué sector trabaja actualmente?

**Propósito:** identificar el sector en el que trabajan los graduados encuestados años 2012 a 2015. En la Tabla 9 y Figura 7, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** en el sector público 54%, en el privado 33% y en otros el 13%.

**Tabla 9. Sector en el que trabajan los graduados encuestados**

Sector	Graduados encuestados	
	Cantidad	%
Público	13	54
Privado	8	33
Otros	3	13
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 7. Sector en el que trabajan los graduados encuestados**

**Pregunta 6.** ¿Cuál es su ocupación actual?

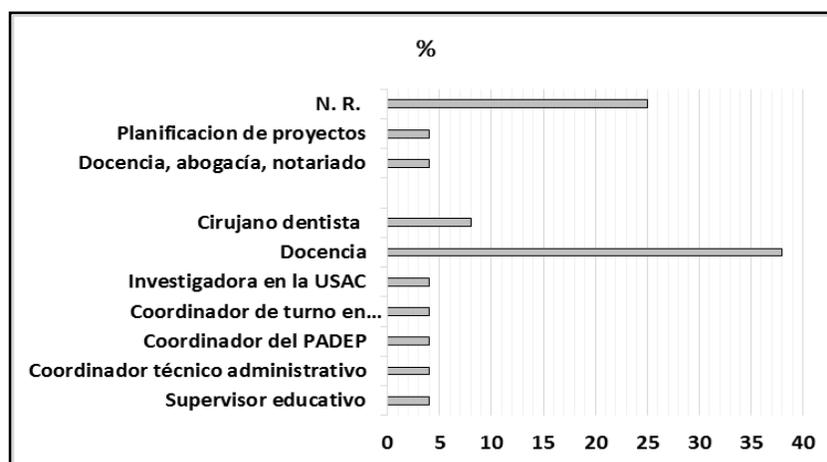
**Propósito:** identificar la ocupación actual de los graduados encuestados años 2012 a 2015. En la Tabla 10 y Figura 8, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** el 38% de los graduados trabajan como docentes, especialmente en el universitario, no responden el 25%.

**Tabla 10. Ocupación actual de los graduados encuestados**

Ocupación	Graduados encuestados	
	Cantidad	%
Supervisor educativo.	1	4
Coordinador técnico administrativo.	1	4
Coordinador Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente - PADEP-.	1	4
Coordinador de turno en recuperación de azúcar en ingenio azucarero.	1	4
Investigador en la USAC.	1	4
Docente titular escuela de Diseño Gráfico USAC		
Docencia.		
Docencia universitaria.	9	38
Docencia universitaria.		
Docente de primaria.		
Director de ciclo básico, docente universitario.		
Dentista.		
Cirujano dentista, docente universitario.	2	8
Docencia; abogacía; notariado.	1	4
Planificación de proyectos, asistencia técnica agrícola; supervisor de obras de infraestructura.	1	4
N. R.	6	25
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

**Figura 8. Ocupación actual de los graduados encuestados**



### 3.3 Preguntas específicas sobre el nivel de logro de las características del perfil de egreso

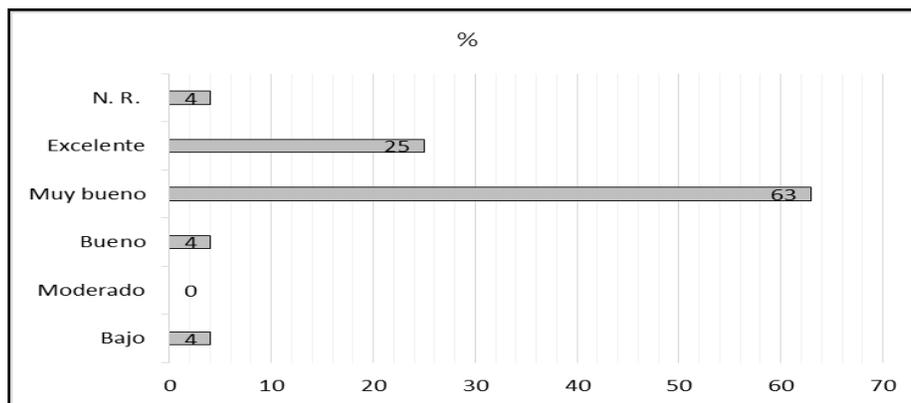
**Pregunta 7.1.** ¿Diseña programas educativos innovadores para la docencia universitaria?

**Propósito:** identificar el nivel de logro en el diseño de programas educativos innovadores para la docencia universitaria. En la Tabla 11 y Figura 9, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** el 63% muy bueno, seguido de excelente con 25%.

**Tabla 11. Nivel de logro en el diseño de programas educativos innovadores**

Nivel de logro	Rango %	Graduados encuestados	
		Cantidad	%
Bajo	0 a 20	1	4
Moderado	21 a 40	0	0
Bueno	41 a 60	1	4
Muy bueno	61 a 80	15	63
Excelente	81 a 100	6	25
N. R.		1	4
<b>Total</b>		<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 9. Nivel de logro en el diseño de programas educativos**

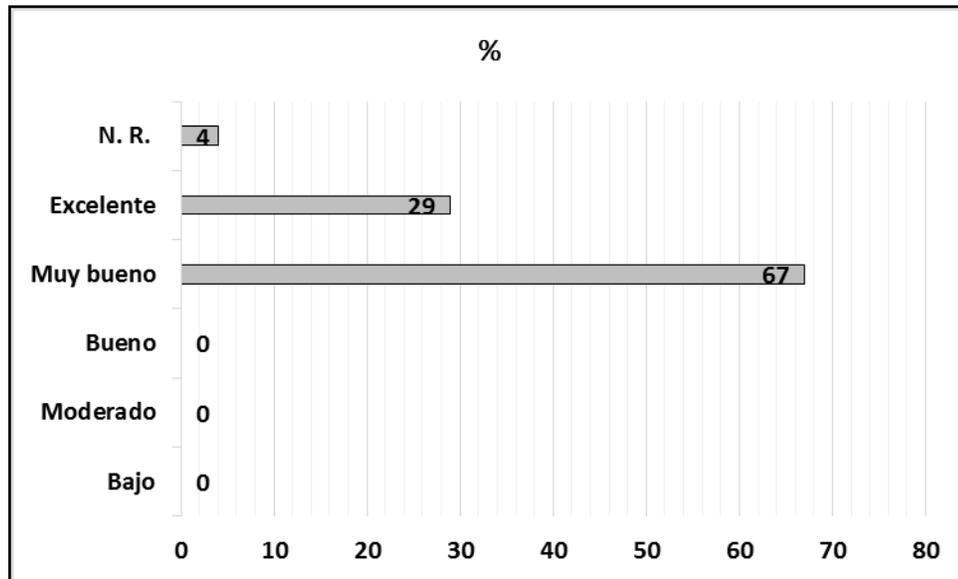
**Pregunta 7.2.** ¿Utiliza la tecnología y las TIC's en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico?

**Propósito:** identificar la utilización de tecnología de las TIC's, en la educación superior. En la Tabla 12 y Figura 10, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** el 67% muy bueno, seguido de excelente con el 29%.

**Tabla 12. Nivel de logro en la utilización de tecnología de las TIC's en la educación superior**

Nivel de logro	Rango %	Graduados encuestados	
		Cantidad	%
Bajo	0 a 20	0	0
Moderado	21 a 40	0	0
Bueno	41 a 60	0	0
Muy bueno	61 a 80	16	67
Excelente	81 a 100	7	29
N. R.		1	4
<b>Total</b>		<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 10. Nivel de logro en la utilización de tecnología de las TIC's en la educación superior**

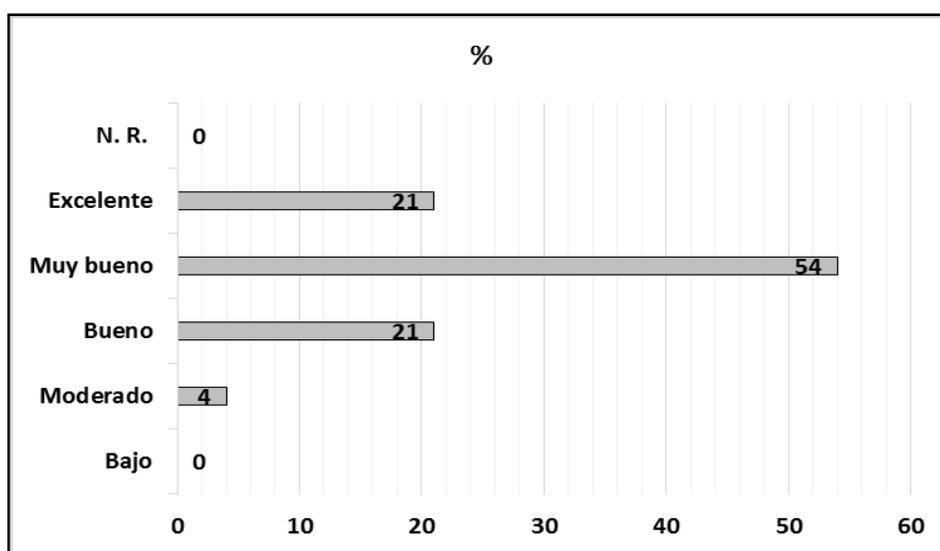
**Pregunta 7.3.** ¿Posee las herramientas epistemológicas y metodológicas para el impulso de la investigación en la educación superior?

**Propósito:** identificar si los graduados poseen las herramientas epistemológicas y metodológicas para el impulso de la investigación. En la Tabla 13 y Figura 11, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** el 54% muy bueno, seguido de excelente y bueno con el 21%.

**Tabla 13. Nivel de logro en la posesión de herramientas epistemológicas y metodológicas**

Nivel de logro	Rango %	Graduados encuestados	
		Cantidad	%
Bajo	0 a 20	0	0
Moderado	21 a 40	1	4
Bueno	41 a 60	5	21
Muy bueno	61 a 80	13	54
Excelente	81 a 100	5	21
N. R.		0	0
<b>Total</b>		<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 11. Nivel de logro en la posesión de herramientas epistemológicas y metodológicas**

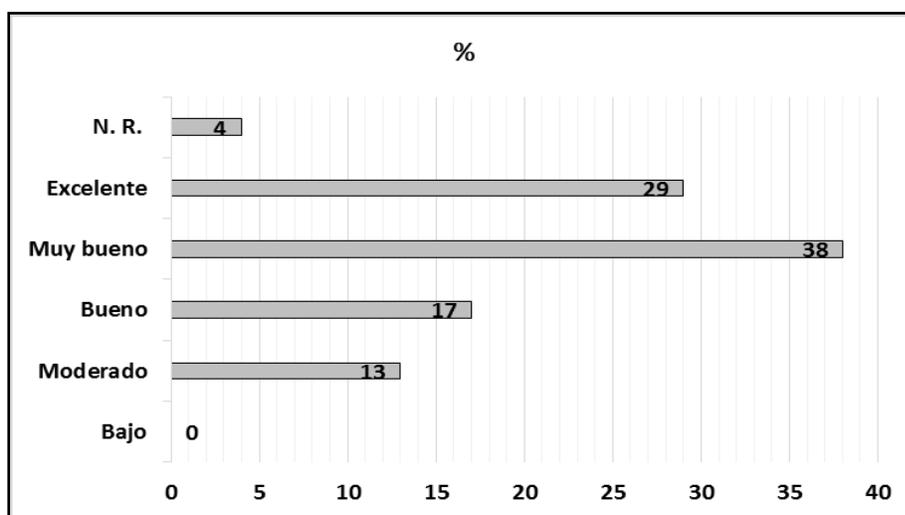
**Pregunta 7.4.** ¿Diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior?

**Propósito:** identificar si los graduados diseñan, planifican, ejecutan, administran y evalúan currículos, en la educación superior. En la Tabla 14 y Figura 12, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** muy bueno con el 38%, seguido por excelente con el 29% y bueno con el 17%.

**Tabla 14. Nivel de logro en el diseño, planificación, ejecución y evaluación de currículo**

Nivel de logro	Rango %	Graduados encuestados	
		Cantidad	%
Bajo	0 a 20	0	0
Moderado	21 a 40	3	13
Bueno	41 a 60	4	17
Muy bueno	61 a 80	9	38
Excelente	81 a 100	7	29
N. R.		1	4
<b>Total</b>		<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 12. Nivel de logro en el diseño, planificación, ejecución y evaluación de currículo**

**Pregunta 7.5.** ¿Posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico?

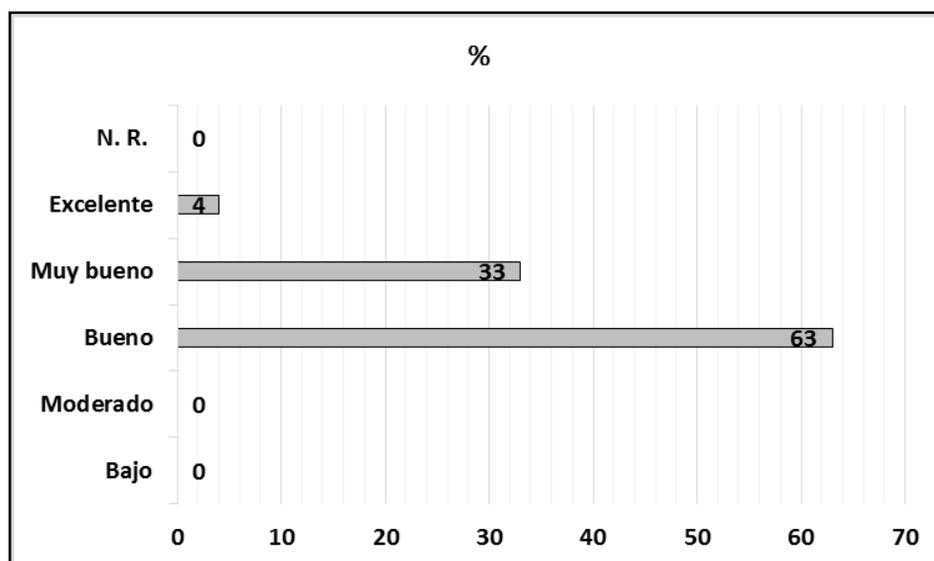
**Propósito:** identificar si poseen habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico. En la Tabla 15 y Figura 13, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** bueno con el 63%, seguido de muy bueno con el 33% y excelente con el 4%.

**Tabla 15. Nivel de logro de habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico**

Nivel de logro	Rango %	Graduados encuestados	
		Cantidad	%
Bajo	0 a 20	0	0
Moderado	21 a 40	0	0
Bueno	41 a 60	15	63
Muy bueno	61 a 80	8	33
Excelente	81 a 100	1	4
N. R.		0	0
<b>Total</b>		<b>24</b>	<b>100</b>

**Figura 13. Nivel de logro de habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico**



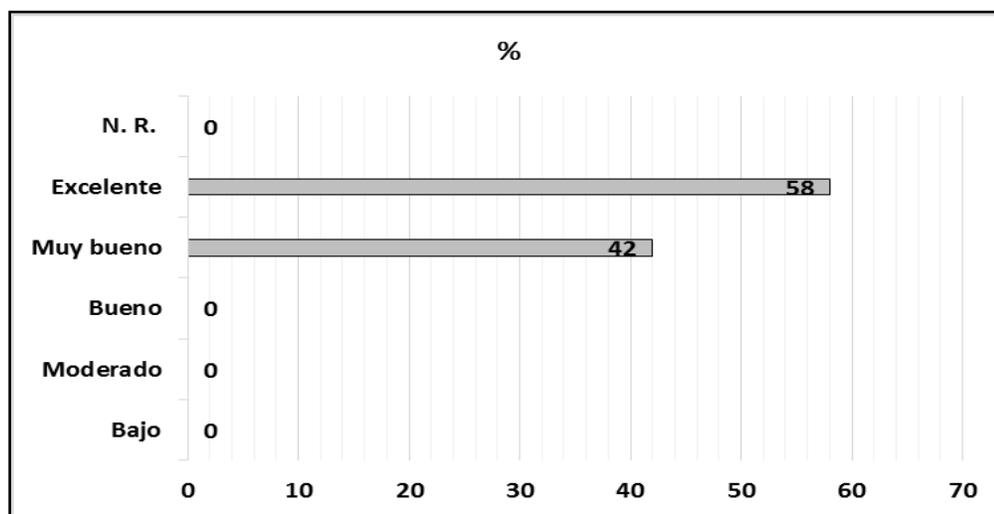
**Pregunta 7.6.** ¿Responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior?

**Propósito:** identificar si el egresado es responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior. En la Tabla 16 y Figura 14, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** nivel de logro excelente con el 58%, seguido de muy bueno con el 42%.

**Tabla 16. Nivel de logro de responsabilidades, criterios, proposiciones, creatividad y compromiso con la educación superior**

Nivel de logro	Rango %	Graduados encuestados	
		Cantidad	%
Bajo	0 a 20	0	0
Moderado	21 a 40	0	0
Bueno	41 a 60	0	0
Muy bueno	61 a 80	10	42
Excelente	81 a 100	14	58
N. R.		0	0
<b>Total</b>		<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 14. Nivel de logro de responsabilidades, criterios, proposiciones, creatividad y compromiso con la educación superior**

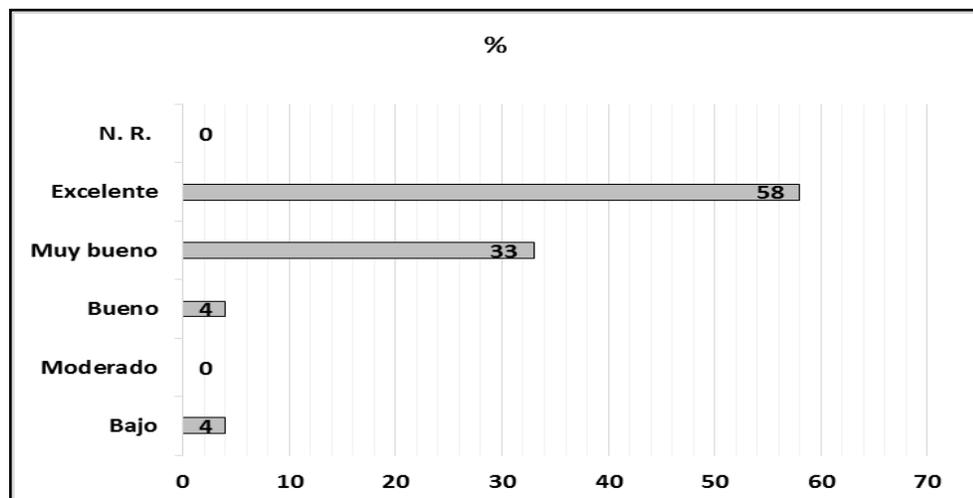
**Pregunta 7.7.** ¿Contribuye a la formación de nuevas generaciones de profesionales universitarios?

**Propósito:** identificar si contribuye a la formación de nuevas generaciones de profesionales universitarios. En la Tabla 17 y Figura 15, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** nivel de logro excelente con el 58%, seguido de muy bueno con el 33%.

**Tabla 17. Nivel de logro de la contribución a la formación de nuevas generaciones de profesionales universitarios**

Nivel de logro	Rango %	Graduados encuestados	
		Cantidad	%
Bajo	0 a 20	1	4
Moderado	21 a 40	0	0
Bueno	41 a 60	1	4
Muy bueno	61 a 80	8	33
Excelente	81 a 100	14	58
N. R.		0	0
<b>Total</b>		<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 15. Nivel de logro de responsabilidades, criterios, proposiciones, creatividad y compromiso con la educación superior**

### 3.4 Resumen preguntas sobre el nivel de logro de las características del perfil de egreso

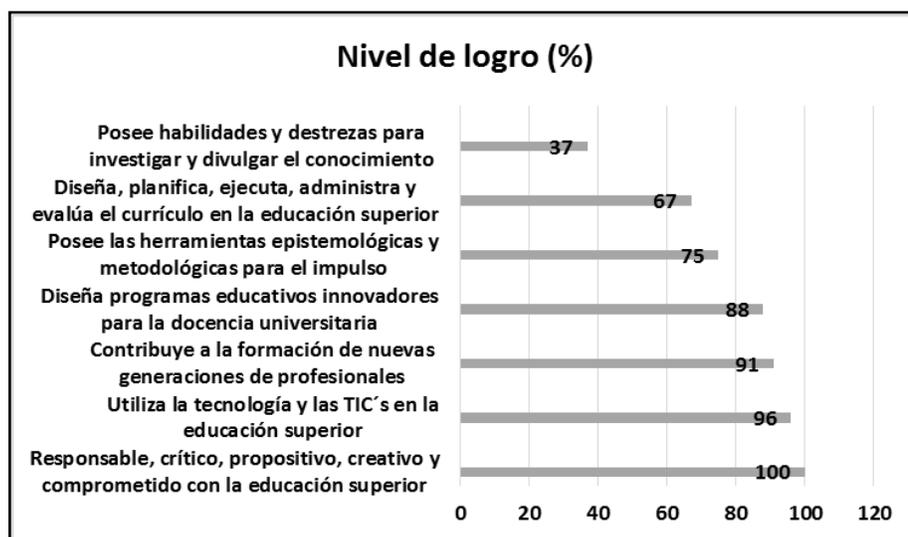
**Resultados:** el nivel de logro más alto alcanzado, sumando los rangos “excelente” y “muy bueno” se encuentra en la posición 1 y el nivel de logro más bajo en la posición 7. En la Tabla 18 y Figura 16, se muestran los resultados obtenidos.

**Tabla 18. Resumen del nivel de logro alcanzado en las características del perfil de egreso**

Posición	Características del perfil de egreso	Nivel de logro alcanzado %	Graduados encuestados			
			Can.	%	Cant. Total	% Total
1.	Responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior.	Excelente	14	58	24	100
		Muy bueno	10	42		
2.	Utiliza la tecnología y las TIC's en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico.	Excelente	7	29	23	96
		Muy bueno	16	67		
3.	Contribuye a la formación de nuevas generaciones de profesionales universitarios.	Excelente	14	58	22	91
		Muy bueno	8	33		
4.	Diseña programas educativos innovadores para la docencia universitaria.	Excelente	6	25	21	88
		Muy bueno	15	63		
5.	Posee las herramientas epistemológicas y metodológicas para el impulso de la investigación en la educación superior.	Excelente	5	21	18	75
		Muy bueno	13	54		
6.	Diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior.	Excelente	7	29	16	67
		Muy bueno	9	38		
7.	Posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico.	Excelente	1	4	9	37
		Muy bueno	8	33		

**Rangos:** excelente (81–100%), muy bueno (61–80%), bueno (41–60%), moderado (21–40%) y bajo (0–20%).

**Figura 16. Resumen del nivel de logro alcanzado en las características del perfil de egreso**



### 3.5 Preguntas sobre la pertinencia de las características del perfil de egreso

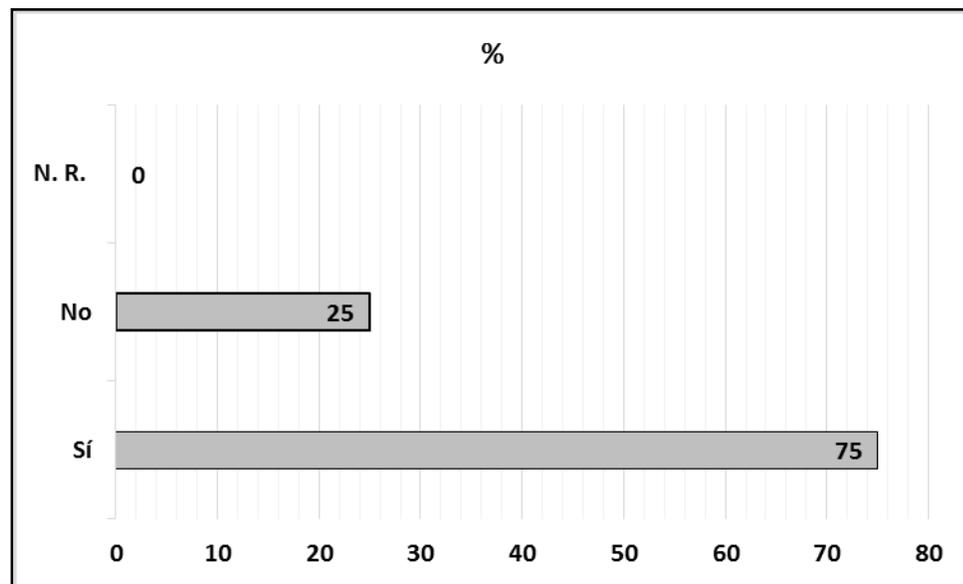
**Pregunta 8.1** ¿Diseña programas educativos innovadores para la docencia universitaria?

**Propósito:** identificar si es pertinente la característica “diseña programas educativos innovadores para la docencia universitaria”. En la Tabla 19 y Figura 17, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** es pertinente con el 75% y no es pertinente con el 25%.

**Tabla 19. Pertinencia de la característica “diseña programas educativos innovadores para la docencia universitaria”**

Pertinencia	Graduados encuestados	
	Cantidad	%
Sí	18	75
No	6	25
N. R.	0	0
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 17. Pertinencia de la característica “diseña programas educativos innovadores para la docencia universitaria”**

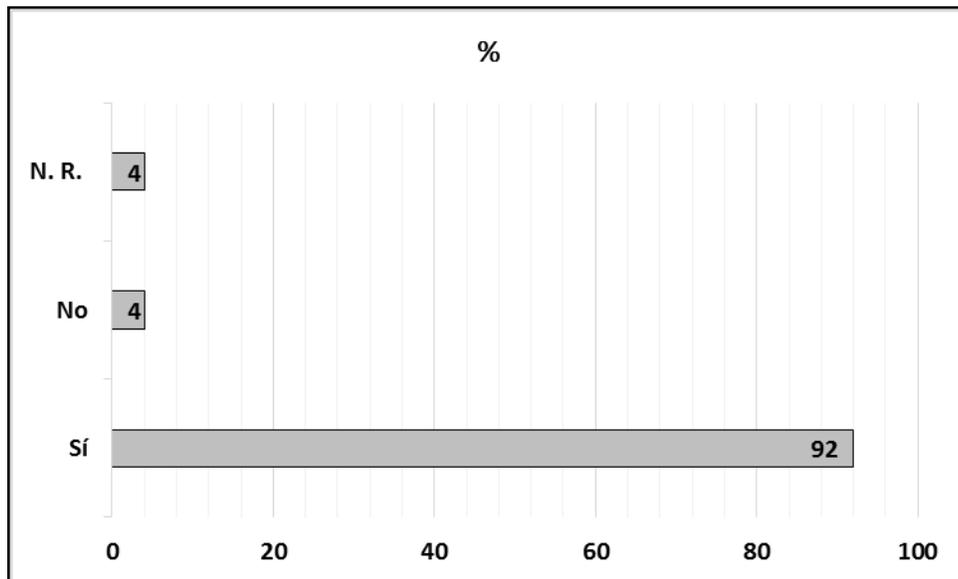
**Pregunta 8.2** ¿Utiliza la tecnología y las TIC´s en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico?

**Propósito:** identificar si es pertinente la característica “utiliza la tecnología y las TIC´s en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico”. En la Tabla 20 y Figura 18, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** es pertinente en un 92% y no es pertinente con el 4%.

**Tabla 20. Pertinencia de la característica “utiliza la tecnología y las TIC´s en la educación superior”**

Pertinencia	Graduados encuestados	
	Cantidad	%
Sí	22	92
No	1	4
N. R.	1	4
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 18. Pertinencia de la característica “utiliza la tecnología y las TIC´s en la educación superior”**

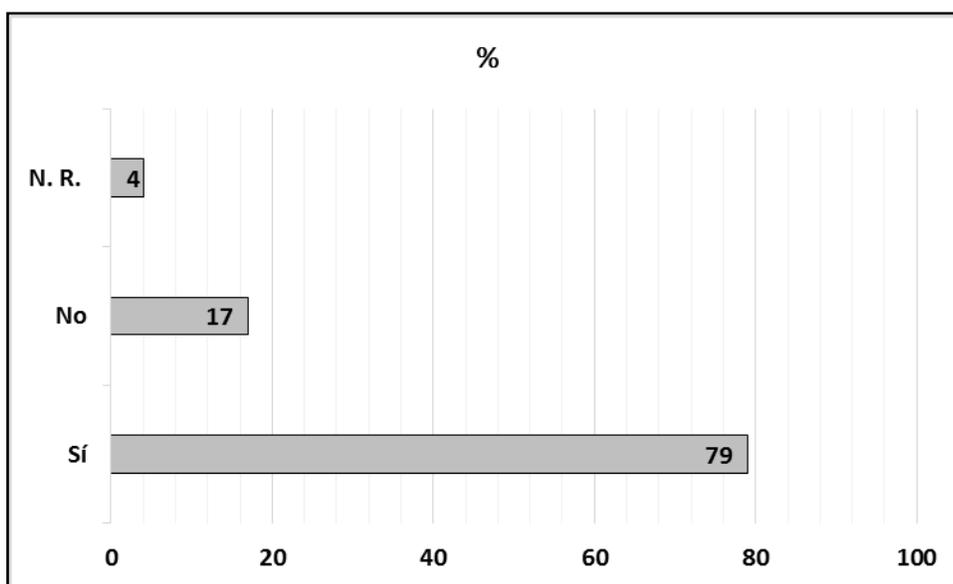
**Pregunta 8.3** ¿Posee las herramientas epistemológicas y metodológicas para el impulso de la investigación en la educación superior?

**Propósito:** identificar si es pertinente la característica “posee las herramientas epistemológicas y metodológicas para el impulso de la investigación en la educación superior”. En la Tabla 21 y Figura 19, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** es pertinente en un 79% y no es pertinente con el 17%.

**Tabla 21. Pertinencia de la característica “posee las herramientas epistemológicas y metodológicas para el impulso de la investigación en la educación superior”**

Pertinencia	Graduados encuestados	
	Cantidad	%
Sí	19	79
No	4	17
N. R.	1	4
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 19. Pertinencia de la característica “posee las herramientas epistemológicas y metodológicas para el impulso de la investigación en la educación superior”**

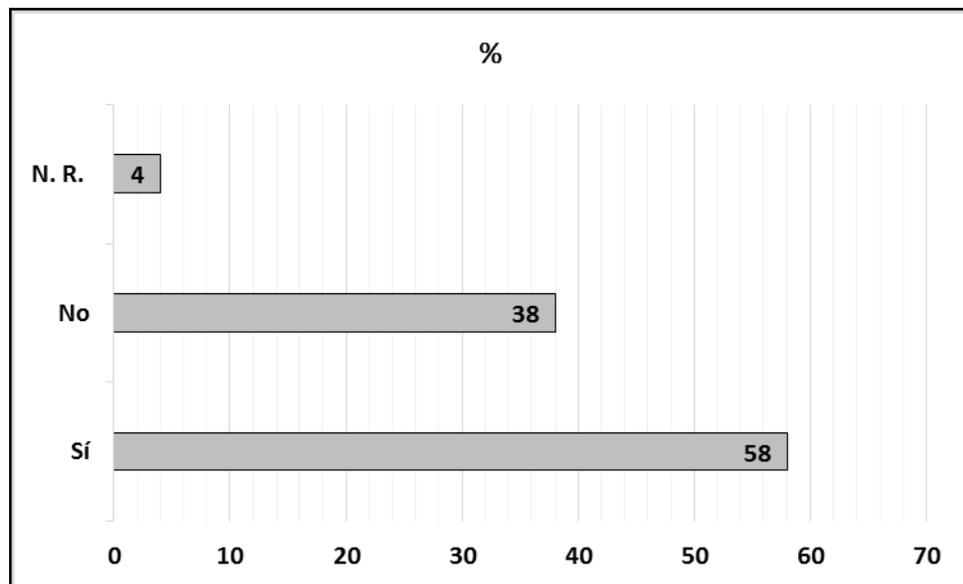
**Pregunta 8.4** ¿Diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior?

**Propósito:** identificar si es pertinente la característica “diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior”. En la Tabla 22 y Figura 20, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** es pertinente en un 58% y no es pertinente con el 38%.

**Tabla 22. Pertinencia de la característica “diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior”**

Pertinencia	Graduados encuestados	
	Cantidad	%
Sí	14	58
No	9	38
N. R.	1	4
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 20. Pertinencia de la característica “diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior”**

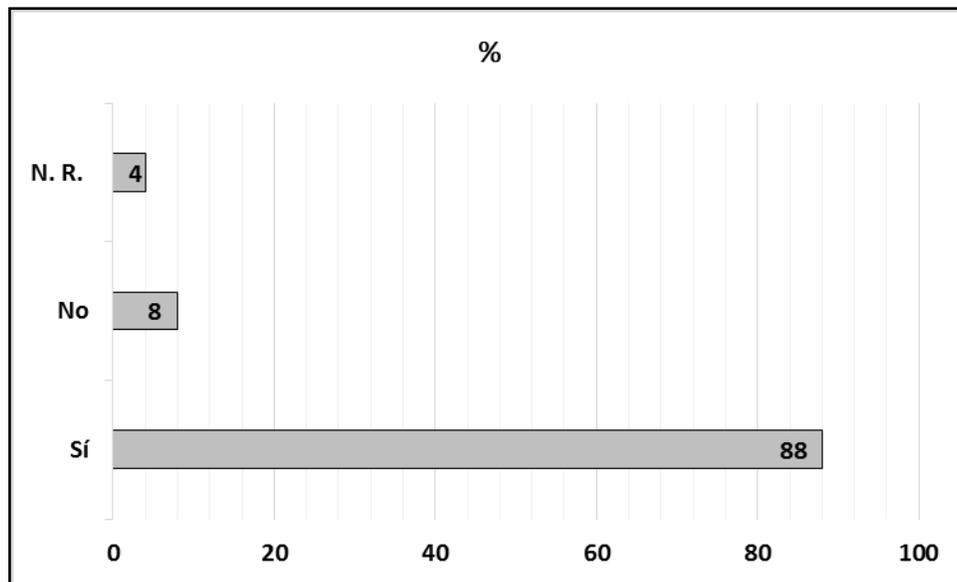
**Pregunta 8.5:** ¿Posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico?

**Propósito:** identificar si es pertinente la característica “posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico”. En la Tabla 23 y Figura 21, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** es pertinente en un 88% y no es pertinente con el 8%.

**Tabla 23. Pertinencia de la característica “posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico”**

Pertinencia	Graduados encuestados	
	Cantidad	%
Sí	21	88
No	2	8
N. R.	1	4
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 21. Pertinencia de la característica “posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico”**

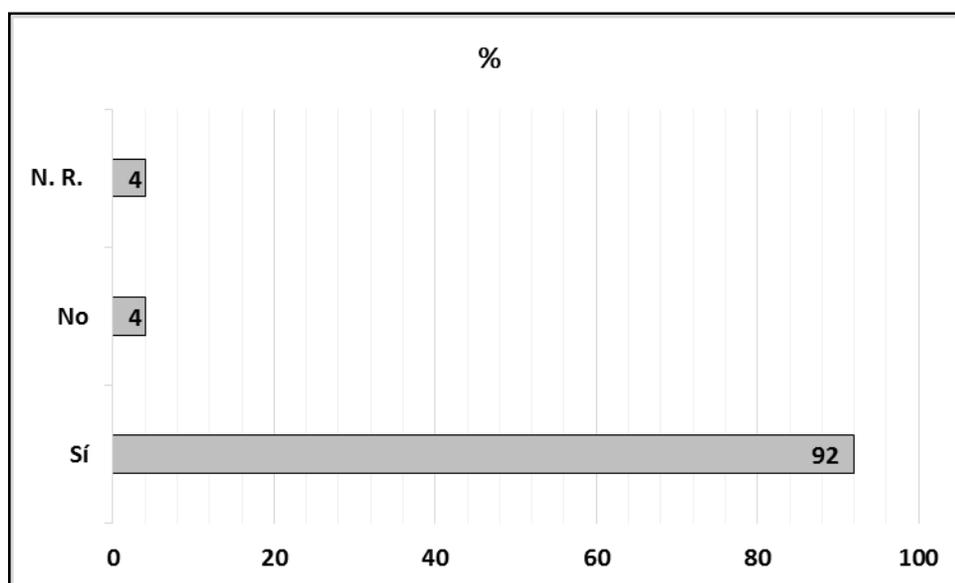
**Pregunta 8.6** ¿Responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior?

**Propósito:** identificar si es pertinente la característica “responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior”. En la Tabla 24 y Figura 22, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** es pertinente en un 92% y no es pertinente con el 4%.

**Tabla 24. Pertinencia de la característica “responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior”**

Pertinencia	Graduados encuestados	
	Cantidad	%
Sí	22	92
No	1	4
N. R.	1	4
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 22. Pertinencia de la característica “responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior”**

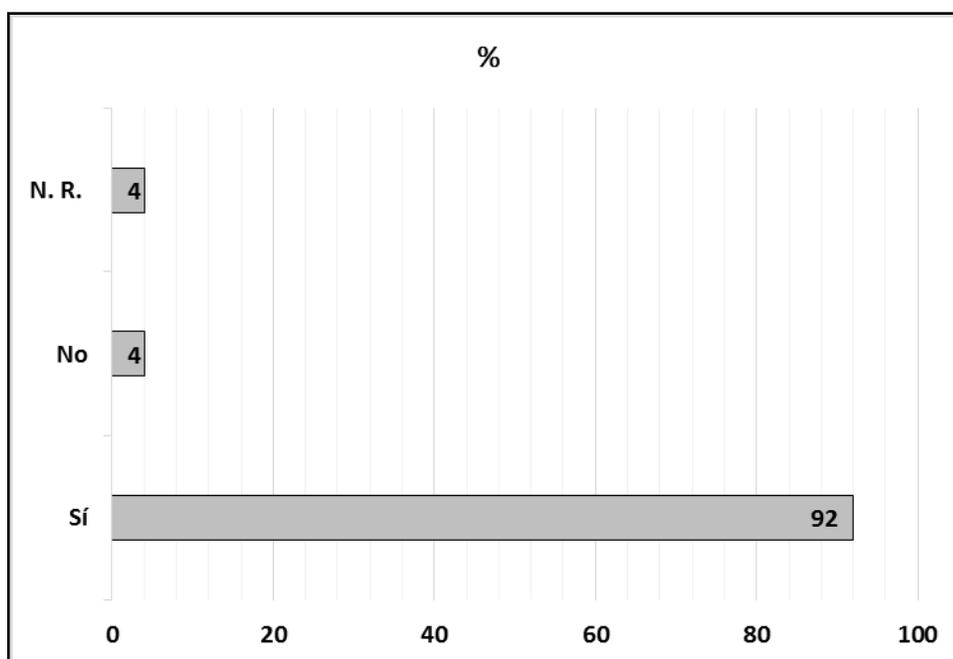
**Pregunta 8.7** ¿Contribuye a la formación de nuevas generaciones de profesionales universitarios?

**Propósito:** identificar si es pertinente la característica “contribuye a la formación de nuevas generaciones de profesionales universitarios”. En la Tabla 25 y Figura 23, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** es pertinente en un 92% y no es pertinente con el 4%.

**Tabla 25. Pertinencia de la característica “contribuye a la formación de nuevas generaciones de profesionales universitarios”**

Pertinencia	Graduados encuestados	
	Cantidad	%
Sí	22	92
No	1	4
N. R.	1	4
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>



**Figura 23. Pertinencia de la característica “contribuye a la formación de nuevas generaciones de profesionales universitarios”**

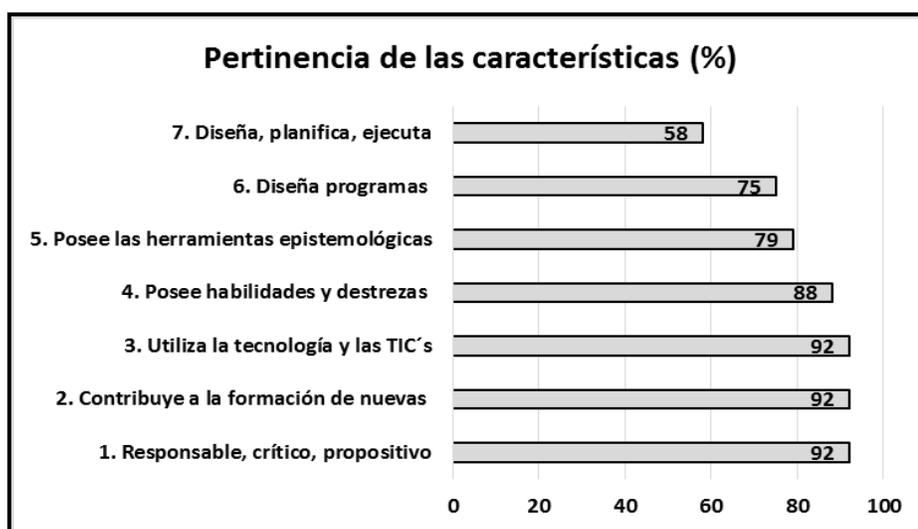
### 3.6 Resumen preguntas sobre la pertinencia de las características del perfil de egreso

**Resultados:** La pertinencia del perfil de egreso más alto se obtuvo en la posición 1, 2 y 3, y la pertinencia del perfil de egreso más bajo en la posición 7. En la Tabla 26 y Figura 24, se muestran los resultados obtenidos.

**Tabla 26. Resumen de la pertinencia de las características del perfil de egreso**

Posición	Características del perfil de egreso	Pertinencia					
		Sí		No		N.R.	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1.	Responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior.	22	92	1	4	1	4
2.	Contribuye a la formación de nuevas generaciones de profesionales universitarios.	22	92	1	4	1	4
3.	Utiliza la tecnología y las TIC's en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico.	22	92	1	4	1	4
4.	Posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico.	21	88	2	8	1	4
5.	Posee las herramientas epistemológicas y metodológicas para el impulso de la investigación en la educación superior.	19	79	4	17	1	4
6.	Diseña programas educativos innovadores para la docencia universitaria.	18	75	6	25	0	0
7.	Diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior.	14	58	9	38	1	4

**Figura 24.**  
Resumen de la pertinencia de las características del perfil de egreso



**Pregunta 9.** ¿Con qué frecuencia ha tenido la oportunidad de diseñar programas para la docencia universitaria?

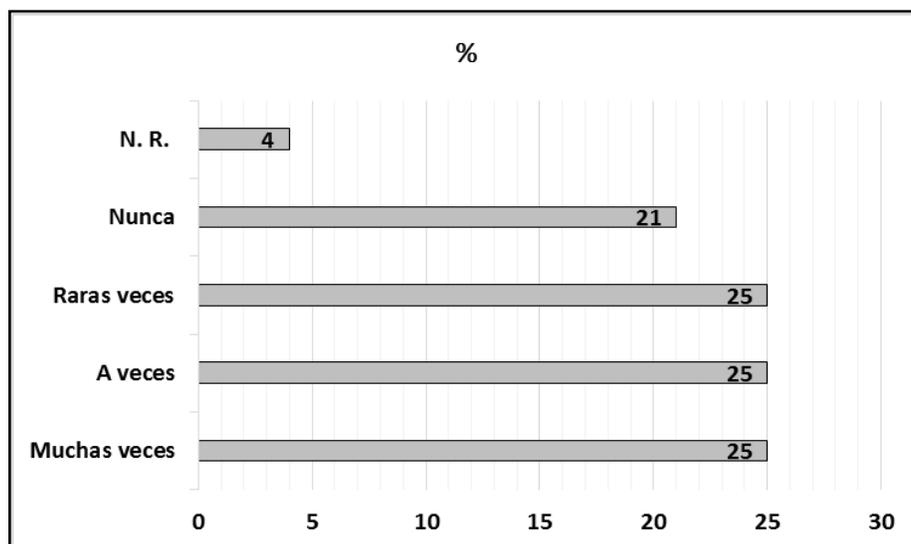
**Propósito:** identificar la frecuencia con que ha tenido la oportunidad diseñar programas para la docencia universitaria. En la Tabla 27 y Figura 25, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** muchas veces, a veces y raras veces con el 25%, nunca con el 21%.

**Tabla 27. Frecuencia con que ha tenido la oportunidad de diseñar programas para la docencia universitaria**

Frecuencia	Graduados encuestados	
	Cantidad	%
Muchas veces	5	25
A veces	6	25
Raras veces	6	25
Nunca	5	21
N. R.	1	4
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

**Figura 25.**  
Frecuencia con que ha tenido la oportunidad de diseñar programas para la docencia universitaria



**Pregunta 10.** Sugiera ¿qué características deberán agregarse al Perfil de Egreso de la Maestría en Docencia Universitaria?

**Propósito:** identificar las características que deben agregarse al perfil de egreso. En la Tabla 28, se muestran los resultados obtenidos.

**Resultados:** algunas de las características sugeridas por los graduados encuestados son similares o tienen equivalencia dentro de las características existentes y se acondicionaron otras características propuestas para estudiar la posibilidad de incluirlas en el programa de estudios.

**Tabla 28. Características opcionales que deberían agregarse al perfil de egreso debieren**

Respuesta textual de los graduados	Característica actual similar o equivalente	Características nuevas acondicionadas
“Idoneidad en la aplicación de la pedagogía”	-	(a) Dominar los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de la pedagogía y de su especialidad.
“Manejo de las Tics en la docencia”	(2) Utiliza la tecnología y las TIC´s en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico.	-
“Desarrollar la investigación y la tutoría virtual”	(3) Posee las herramientas epistemológicas y metodológicas para el impulso de la investigación en la educación superior.	-
“Conocimiento profundo de la cosmovisión de los pueblos indígenas de Guatemala y en particular de la educación de los mismos”	-	(b) Conocer profundamente la cosmovisión de los pueblos indígenas de Guatemala y en particular de la educación de los mismos.
“Práctica real de los preceptos éticos y morales de la profesión”	-	
“Manejo de la legislación guatemalteca y, en particular de la legislación educativa”	-	(c) Conocer y manejar la legislación guatemalteca y, en particular de la legislación educativa.
“Desarrollo y conocimiento del método científico en la investigación”	(5) Posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico.	-

“Desarrollar la investigación técnica”	(5) Posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico.	-
“Profundizar más en la investigación”	(5) Posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico.	-
“Diversidad Cultural (Pueblos Mayas, Garífuna, Xinka, Mestizo)”	-	(b)
“Fortalecer el laboratorio didáctico”	-	(d) Conocer y aplicar en el campo educativo las teorías y las prácticas que cimientan las didácticas fundamentales y específicas.
“Fortalecer los derechos humanos”	-	(e) Estar comprometido con los derechos humanos y con el estado social y democrático del derecho.
“Impartir cursos por internet, en todas las formas que hay”	Utiliza la tecnología y las TIC´s en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico.	-
“Valores”	-	(f) Educar en valores, la formación ciudadana y la democracia.
“Mejorar en la enseñanza, de los diferentes métodos de evaluación”	-	(g) Orientar las metodologías y estrategias que se utilizan en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la evaluación educativa.
“Habilidades para proponer rediseños curriculares”	(4) Diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior.	-
“Práctica superior universitaria”	Se realiza en la asignatura de “laboratorio didáctico”	-
“Más creativo, facilidad para el manejo curricular”	(4) Diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior.	-
“Los ejes transversales con varias áreas del conocimiento afines a la docencia de acuerdo a cada especialidad”	-	-

### 3.7 Matriz de resultados

En la matriz que se muestra en la Tabla 29, se relacionan los resultados esperados al inicio de la investigación y los resultados obtenidos al cabo de la investigación, según los objetivos específicos propuestos.

**Tabla 29. Matriz de resultados**

<b>Objetivo específico</b>	<b>Resultado esperado</b>	<b>Resultado obtenido</b>
<b>Objetivo No. 1.</b> Identificar el nivel de logro alcanzado de las características del perfil de egreso de los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria, de la Facultad de Humanidades de la USAC.	Obtener en rango de porcentaje del nivel de logro alcanzado por cada una de las características del perfil de egreso, de los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria, de la Facultad de Humanidades de la USAC.	Porcentaje con los niveles de logro alcanzados por los graduados encuestados, de la Maestría en Docencia Universitaria, de la Facultad de Humanidades de la USAC.
<b>Objetivo No. 2.</b> Determinar la pertinencia de las características establecidas en el perfil de egreso de la Maestría en Docencia Universitaria, de la Facultad de Humanidades de la USAC, acordes a la profesión.	Obtener la pertinencia de las características del perfil de egreso con opciones de respuesta "Sí" y "No", de los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria, de la Facultad de Humanidades de la USAC.	Porcentaje de la opción de respuesta "Sí", de los graduados encuestados de la Maestría en Docencia Universitaria, de la Facultad de Humanidades de la USAC.
<b>Objetivo No. 3.</b> Proponer nuevas características pertinentes de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la USAC, acordes a la profesión.	Identificar las características que deben agregarse al perfil de egreso, de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la USAC.	Nuevas características propuestas, por los graduados de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la USAC.

## Capítulo IV. CONCLUSIONES

- 4.1 El análisis del nivel de logro y de la pertinencia de las características del perfil de egreso de los graduados encuestados, de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la USAC, años 2012 a 2015, permitió identificar las características con el nivel más alto y las características con el nivel más bajo, de igual forma se identificaron las características más pertinentes y las menos pertinentes; además, los graduados propusieron nuevas características para el perfil de egreso.
- 4.2 El *nivel de logro* más alto alcanzado por los graduados encuestados, fue para las características del perfil de egreso: “responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior” y “utiliza la tecnología y las TIC’s en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico”, y el nivel de logro más bajo fue para la característica: “posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico”.
- 4.3 Las características más *pertinentes* del perfil de egreso, de los graduados encuestados son: “utiliza la tecnología y las TIC’s en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico”; “responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior” y “contribuye a la formación de nuevas generaciones de profesionales universitarios”. La característica menos pertinente del perfil de egreso es para: “diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior”.
- 4.4 Las características propuestas por los graduados encuestados para agregarse al perfil de egreso, son las siguientes:
- “Idoneidad en la aplicación de la pedagogía”.

- “Manejo de las TIC´s en la docencia”.
- “Desarrollar la investigación y la tutoría virtual”.
- “Conocimiento profundo de la cosmovisión de los pueblos indígenas de Guatemala y en particular de la educación de los mismos”.
- “Práctica real de los preceptos éticos y morales de la profesión”.
- “Manejo de la legislación guatemalteca y, en particular la de la legislación educativa”.
- “Desarrollo y conocimiento del método científico en la investigación”.
- “Desarrollar la investigación técnica”.
- “Profundizar más en la investigación”.
- “Diversidad Cultural (Pueblos Mayas, Garífuna, Xinka, Mestizo)”.
- “Fortalecer el laboratorio didáctico”.
- “Fortalecer los derechos humanos”.
- “Impartir cursos por internet, en todas las formas que hay”.
- “Valores”.
- “Mejorar en la enseñanza, de los diferentes métodos de evaluación”.
- “Habilidades para proponer rediseños curriculares”.
- “Práctica superior universitaria”.
- “Más creativo, facilidad para el manejo curricular”.
- “Los ejes transversales con varias áreas del conocimiento afines a la docencia de acuerdo a cada especialidad”.

## Capítulo V. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS

### 5.1 Recomendaciones

- 5.1.1 Que la Dirección de la Maestría en Docencia Universitaria, actualice constantemente la base de datos de los graduados y mejore los procedimientos para mantener un vínculo con ellos, en aspectos laborales, académicos, investigativos, entre otros, a través del monitoreo permanente.
- 5.1.2 Que la Dirección de la Maestría en Docencia Universitaria, explore alternativas, con la participación pertinente de exalumnos, con el objetivo equiparar la Maestría conforme los avances nacionales e internacionales y estar a la vanguardia de los procesos de acreditación y autoevaluación.
- 5.1.3 Que la Dirección de la Maestría en Docencia Universitaria, fortalezca las características del perfil de egreso para elevar el *nivel de logro en el siguiente aspecto*:
- “posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico”.
- 5.1.4 Que la Dirección de la Maestría en Docencia Universitaria, evalúe la pertinencia de la característica del perfil de egreso siguiente:
- “diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior”.

### 5.2 Propuestas

- 5.2.1 Con base en los resultados obtenidos se propone incorporar y/o reforzar aspectos metodológicos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje

de la Maestría en Docencia Universitaria, que permitan fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes, principalmente los relacionados con los siguientes:

- “Idoneidad en la aplicación de la pedagogía”.
- “Manejo de las TIC’s en la docencia”.
- “Desarrollar la investigación y la tutoría virtual”.
- “Conocimiento profundo de la cosmovisión de los pueblos indígenas de Guatemala y en particular de la educación de los mismos”.
- “Práctica real de los preceptos éticos y morales de la profesión”.
- “Manejo de la legislación guatemalteca y, en particular la de la legislación educativa”.
- “Desarrollo y conocimiento del método científico en la investigación”.
- “Desarrollar la investigación técnica”.
- “Profundizar más en la investigación”.
- “Diversidad Cultural (Pueblos Mayas, Garífuna, Xinka, Mestizo”.
- “Fortalecer el laboratorio didáctico”.
- “Fortalecer los derechos humanos”.
- “Impartir cursos por internet, en todas las formas que hay”.
- “Valores”.
- “Mejorar en la enseñanza, de los diferentes métodos de evaluación”.
- “Habilidades para proponer rediseños curriculares”.
- “Práctica superior universitaria”.
- “Más creativo, facilidad para el manejo curricular”.
- “Los ejes transversales con varias áreas del conocimiento afines a la docencia de acuerdo a cada especialidad”.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, R. (2003). *Factores que Inciden en la Competencia Docente Universitaria*. Tesis de grado. Facultad de educación y Diagnóstico en educación, Universidad Complutense de Madrid. España.
- Argudín, Y. (s.f.). *La educación basada en competencia: algunas nociones que pueden facilitar el cambio*. Centro de Desarrollo Educativo, Universidad Iberoamericana. Sanfa Fe, Argentina. Recuperado de: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/acequias17/a17p8.html>
- Bar, G. (1999). *Perfil y Competencias del Docente en el Contexto Institucional Educativo*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú.
- Burgos, A., Santiesteban, B., García, E., Martínez, H., García, J. (2014). *Informe Final Seguimiento a Graduados de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Escuela de Estudio de Postgrado, Instituto de Investigaciones Humanísticas. Guatemala. Facultad de Humanidades. Guatemala, Guatemala.
- Carrillo, V., E. (s.f.) *La problemática para la obtención del grado de los egresados de la maestría en educación superior: un análisis cualitativo*. Recuperado de: [http://www.uach.mx/extension\\_y\\_difusion/synthesis/2009/04/27/La\\_problema\\_para\\_la\\_obtencion\\_del\\_grado\\_de\\_los\\_egresados\\_de\\_la\\_maestria\\_en\\_Educacion\\_Superior.pdf](http://www.uach.mx/extension_y_difusion/synthesis/2009/04/27/La_problema_para_la_obtencion_del_grado_de_los_egresados_de_la_maestria_en_Educacion_Superior.pdf)
- Cevallos, M., G. (2013:150). *Tesis previa a la obtención del título de magister en tecnologías para la gestión y práctica docente*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/5812/t-puce-5964.pdf?sequence=1&isallowed=y>

- Chacón, K. y Madrigal, J. (2014). *El protocolo de investigación: paradigmas, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- CNA. 2016. *Consejo Nacional de Acreditación*. Ministerio Nacional de Educación de Colombia, 2016. Recuperado de:  
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196486.html>.
- Delgado, C. y Reynaga, R. (s.f.: 9, 15). *Descubra la verdadera utilidad de un postgrado (En línea)*. Recuperado de:  
<http://www.multiversidadreal.edu.mx/>.
- EncuestaTick (2016). *Encuestas en línea*. Disponible en: <http://www.portaldeencuestas.com/que-es-una-encuesta.php>
- Encuestas Online (2015). Recuperado de:  
<http://www.portaldeencuestas.com/que-es-una-encuesta.php>.
- Reynaga, R., Enríquez, J. y Delgado, C. (2006). *Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Una visión integradora. Modelo educativo. Una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo*. [Libro en línea]. Recuperado el 23 de marzo del 2006 en <http://www.edgarmorin.org/portals/0/modelo-educativo.pdf>
- Facultad de Humanidades. Escuela de estudios de Postgrado (2015). *Normativo para la elaboración de tesis y requisitos de graduación de maestría*. Guatemala, Guatemala.
- Facultad de Humanidades. Escuela de estudios de Postgrado (2015). *Propuesta de líneas de investigación del área de educación*. Guatemala, Guatemala.
- Facultad de Humanidades. Escuela de Estudios de Postgrado (2014). *Información académica de la Maestría en Docencia Universitaria*. Guatemala, Guatemala.
- Facultad de Humanidades. Escuela de Estudios de Postgrado (2012). *Normativo Escuela de estudios de Postgrado*. Guatemala, Guatemala.

- Facultad de Humanidades (1962). *Estatuto de estudios y reglamentos de la Facultad de Humanidades*. Universidad de San Carlos de Guatemala. Imprenta universitaria.
- Gómez, H. y Polanía N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos. Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. Facultad de Ciencias de la Educación, División de Formación Avanzada, Maestría en Docencia. Universidad de la Salle, Bogotá, D.C.
- Gómez, S., V. (2011). *Desarrollo Profesional del Maestro. La Competencia Reflexiva*. Tesis de grado. Facultad de Educación. Departamento de pedagogía y Psicología, Universidad de Lleida. España.
- Grupo de Investigadores de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. (2013). *El perfil de los egresados universitarios*. Recuperado de: <http://www.multiversidadreal.edu.mx/>.
- Hawles, B., G. (2010). *Perfil de Egreso*. Departamento de Educación en Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina, Universidad de Chile.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª edición. México D.F.: McGraw-Hill.
- Ibarra, J. (2015). *Hacia un nuevo paradigma de la universidad del Siglo XXI*.
- Jiménez, M. (2011). *Cómo Diseñar y Desarrollar El Currículo por Competencias*. Guía Práctica. Madrid, España.
- Monereo, C. (2010). *Las competencias profesionales de los docentes*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>.
- Nieto, M., S., Rodríguez, C., M. J. (2010). *Investigación y Evaluación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca, España.

- Netdutics. (2015). *La enseñanza basada en objetivos*. Recuperado de:  
(<http://netdutics.blogspot.com/2015/09/la-ensenanza-basada-en-objetivos-que-es.html>)
- Proyecto Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe Final – Proyecto Tuning América Latina 2004 – 2007. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=VBX16fB>
- Batista, J.; León, M. y Alburguez, M. (2009). *De los objetivos educativos a un enfoque por competencias en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Revista Omnia, Vol. 15, núme. 1,2009, pp. 95-115. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711473007>
- Ruvalcaba, F., H. (2009). *Estudio de egresados de la maestría en educación de la Universidad Autónoma de Guadalajara, en el Estado de Colima*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de:  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_02/ponencias/1864-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1864-F.pdf)
- Sanz de A., M (2010). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Madrid, España. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Smiranda, J., Castellanos, A., Miranda, J. (2013); *Profesorado, Docencia e investigación*. Estados Unidos de América.
- Sosa L., R. (2015). *Estudio de seguimiento a graduados con pensum 2000 de la Escuela de Química Farmacéutica, Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia, período 2010-2013, Universidad de San Carlos de Guatemala*. (Tesis de Grado). Guatemala, Guatemala.

- SINAES. (2016). *Sistema Nacional de Acreditación de Costa Rica*. Recuperado de: [http://www.sinaes.ac.cr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20&Itemid=101](http://www.sinaes.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=101).
- Suárez, A., B. (2014). *La Formación por Competencias: Un Desafío para la Educación Superior del Futuro*. Universidad Politécnica de Cataluña.
- Tedesco, J. (1988). *Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina y el Caribe*. Proyecto Principal de Educación.
- SurveyMonkey (2016). *Encuestas en línea*. Recuperado de: [https://es.surveymonkey.com/home/?ut\\_source=header](https://es.surveymonkey.com/home/?ut_source=header)
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Proyecto Mesesup. Recuperado de: [http://www.rosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_basada\\_competencias.pdf](http://www.rosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf).
- UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior.
- Universidad Católica de Temuco. (2012). *Orientaciones para la renovación curricular*. Chile. Recuperado de: [www.uctemuco.cl](http://www.uctemuco.cl).
- UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. (s.f.). *Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias bioquímicas*. Recuperado de: [http://www.ibt.unam.mx/computo/pdfs/normas\\_operativas\\_mdcbq.pdf](http://www.ibt.unam.mx/computo/pdfs/normas_operativas_mdcbq.pdf)
- Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC). (2003). *Plan Estratégico USAC – 2022*. Guatemala, Guatemala.
- Velásquez, L. (2010). *Análisis de la calidad y pertinencia académica del programa de estudios de la Maestría en Administración de Recursos Humanos de la Escuela de Estudios de Postgrado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. (Tesis de grado). Recuperado de: [http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/03/03\\_3578.pdf](http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/03/03_3578.pdf).
- Villardón, L. (2015). *Competencias Genéricas en Educación Superior: Metodologías Específicas*. Narcea, S. A. de Ediciones.

Zabalza, M., Zabalza, C., María A. (2010). *Planificación de la Docencia en la Universidad*. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias. Madrid, España. Narcea, S. A. de Ediciones.

Zabalza, M. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario*. Calidad y Desarrollo Profesional. España, Universidad de Santiago de Compostela, España. Narcea, S. A. de Ediciones.

## **Apéndice A**

Cuestionario aplicado al estudio. Este cuestionario fue diseñado en formato Word, como aparece en la página siguiente, pero posteriormente fue adaptado e ingresado al formato de SurveyMonkey, para poderlo enviar a los graduados en línea (Ver más información en metodología).



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Encuesta a graduados de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la USAC. Años 2012 a 2015.**

El propósito fundamental es el de conocer el nivel del logro alcanzado en las características del perfil de egreso y contribuir en el mejoramiento de los instrumentos de evaluación de los graduados de la maestría.

Para cumplir con este propósito, se agradece su colaboración para llenar la encuesta. La información que usted brinde se tratará de forma confidencial y su uso será exclusivamente académico.

El tiempo utilizado en la encuesta es de aproximadamente 10 minutos; pulse “Online” para dar inicio, responder las preguntas y avanzar en la encuesta.

**A. Información demográfica**

1. ¿En qué rango de edad se encuentra usted? Marque con una “X”.

1	<input type="checkbox"/>	24 años o menos
2	<input type="checkbox"/>	25 – 29 años
3	<input type="checkbox"/>	30 – 39 años
4	<input type="checkbox"/>	40 – 49 años
5	<input type="checkbox"/>	50 - 59 años
6	<input type="checkbox"/>	60 años o más

2. ¿Cuál es su sexo? Marque con “x”.

1	<input type="checkbox"/>	Masculino
2	<input type="checkbox"/>	Femenino

3. ¿A qué grupo étnico pertenece? Marque con "x".

1	<input type="checkbox"/>	Indígena
2	<input type="checkbox"/>	No indígena
3	<input type="checkbox"/>	Extranjero

**B. Información profesional**

1. ¿Qué título (s) a nivel de licenciatura posee? Conteste más de una opción si fuere necesario.

1	<input type="checkbox"/>	
2	<input type="checkbox"/>	
3	<input type="checkbox"/>	

2. ¿En qué sector trabaja actualmente? Marque con "X".

1	<input type="checkbox"/>	Empleado(a) del sector público	
2	<input type="checkbox"/>	Empleado(a) del sector privado	
3	<input type="checkbox"/>	Otro, ¿cuál?	

3. ¿Cuál es su ocupación actual? Por favor detalle todos los que realice.

1	<input type="checkbox"/>	
2	<input type="checkbox"/>	
3	<input type="checkbox"/>	
4	<input type="checkbox"/>	
5	<input type="checkbox"/>	

**C. Información específica sobre el perfil de egreso de la Maestría en Docencia Universitaria**

1. ¿Cuál considera que fue su nivel de logro alcanzado en las características del perfil de egreso del programa de la Maestría en Docencia Universitaria? Marque con una "x".

No.	Características del perfil de egreso	Nivel de logro (%)				
		Bajo	Moderado	Bueno	Muy bueno	Excelente
		0-20	21-40	41-60	61-80	81-100
1.	Diseña programas educativos innovadores para la docencia universitaria.					
2.	Utiliza la tecnología y las TIC's en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico.					
3.	Posee las herramientas epistemológicas y metodológicas para el impulso de la investigación en la educación superior.					
4.	Diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior.					
5.	Posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico.					
6.	Responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior.					
7.	Contribuye a la formación de nuevas generaciones de profesionales universitarios.					

2. A continuación se presentan las características del perfil de egreso, de la Maestría en Docencia Universitaria. **¿Considera usted que son pertinentes las características del perfil de egreso de la maestría y si permite establecer conexiones entre la propuesta formativa y las necesidades del país y de la sociedad, para quien obtiene el grado académico?** Marque una respuesta por característica.

No.	Características del perfil de egreso	Sí	No
1.	Diseña programas educativos innovadores para la docencia universitaria.		
2.	Utiliza la tecnología y las TIC's en la educación superior, como herramientas necesarias en los procesos de enseñanza aprendizaje holístico.		
3.	Posee las herramientas epistemológicas y metodológicas para el impulso de la investigación en la educación superior.		
4.	Diseña, planifica, ejecuta, administra y evalúa el currículo en la educación superior.		
5.	Posee habilidades y destrezas para investigar y divulgar el conocimiento científico.		
6.	Responsable, crítico, propositivo, creativo y comprometido con la educación superior.		
7.	Contribuye a la formación de nuevas generaciones de profesionales universitarios.		

3. Posterior a que cerró el pensum de la Maestría en Docencia Universitaria, **¿Con qué frecuencia ha tenido la oportunidad de diseñar programas para la docencia universitaria?** Marque con una "x".

1	<input type="checkbox"/>	Muchas veces
2	<input type="checkbox"/>	A veces
3	<input type="checkbox"/>	Raras veces
4	<input type="checkbox"/>	Nunca

4. **Sugiera qué características deberán agregarse al Perfil de Egreso de la Maestría en Docencia Universitaria.** Puede contestar más de una opción.

1	
---	--

2	
3	
4	
5	

**¡Gracias por su atención prestada!**