

Impacto de la educación de posgrado en el desarrollo profesional de los docentes de Educación Básica Regular de Moquegua, Perú

Impact of postgraduate education on the professional development of teachers of Regular Basic Education of Moquegua, Peru

Vilma Angélica Ramos Pumacahua

Escuela de Posgrado, Universidad Cesar Vallejo, Perú

mavil_jan@hotmail.com

Información del artículo

Recibido 31 octubre 2018

Recibido revisado 20 enero 2019

Aceptado 31 enero 2019

Disponible online 20 marzo 2019

Palabras clave

Educación postgrado
Desarrollo profesional
Productividad
Proyección del conocimiento
Logros
Educación Básica Regular

Resumen

El presente estudio se planteó como objetivo determinar la relación entre los estudios de posgrado y el desarrollo profesional en docentes de Educación Básica Regular de la ciudad de Moquegua, Perú. Y se partió del supuesto que el acceso a estudios de posgrado se relaciona con el desarrollo profesional. El estudio se llevó a cabo entre 2014 y 2015. Se trabajó sobre la base de una población de 288 docentes que habían cursado estudios de posgrado, de la que se extrajo una muestra aleatoria de 45 docentes. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario diseñado para los fines del estudio, de 16 ítems con alternativas de respuesta dicotómica; el instrumento cuenta con validez de contenido y confiabilidad superior a 0,8 (coeficiente alfa-Cronbach). Como resultados, se encontró que, en forma general, los estudios de posgrado no tienen impacto en el desarrollo profesional de los docentes, excepto en la dimensión proyección del conocimiento, que difiere en función de la obtención del grado ($\chi^2=11,568$, $p<0.05$).

Keywords

Postgraduate education
Professional development
Productivity
Projection of knowledge
Achievements
Basic Education Regular

Abstract

The objective of this study was to determine the relationship between access to postgraduate education and professional development in teachers of Regular Basic Education in the city of Moquegua, Peru. And it was assumed that access to postgraduate studies is related to professional development. And it was assumed that access to postgraduate studies is related to professional development. The study was carried out between 2014 and 2015. The study was based on a population of 288 teachers who had completed postgraduate studies, from which a random sample of 45 teachers was taken. For data collection, a questionnaire designed for the purposes of the study was used, with 16 items with dichotomous response alternatives; the instrument has content validity and reliability greater than 0.8 (alpha-Cronbach coefficient). As results, it was found that, in general, access to postgraduate studies has no impact on the professional development of teachers, except in the knowledge projection dimension, which differs depending on the degree obtained ($\chi^2=11,568$, $p<0.05$).

DOI:

© 2019 Instituto Magister de Estudios para el Desarrollo, Magister SAC.

Introducción

La educación prefigura el futuro de las sociedades. No se trata de un aforismo de moda, sino del reconocimiento claro de pensadores, académicos y políticos que se viene dando desde hace varias décadas (Delors, 1996; Comisión de las Comunidades Europeas, 2001) en el decurso de diferentes declaraciones mundiales sobre la importancia de este bien para la humanidad (UNESCO, 2008; UNESCO Etxea, 2005; OREALC, 2013). De ese modo, se sostiene que si se quiere una sociedad justa en el futuro, es necesario que, desde ahora, se trabaje en la construcción de una educación de calidad para todos, como fundamento de una educación equitativa e inclusiva, y por tanto, justa (UNESCO, 2006; 2008; UNESCO Etxea, 2005;). Por el contrario, asumir una perspectiva diferente anticipa la conformación de una sociedad injusta (Tedesco, 2012), en la cual cada persona podrá ocupar sólo el lugar social al que puede acceder en función del nivel educativo alcanzado (Tedesco, 2013).

Este reconocimiento no se limita a la educación básica, orientación que gobernó los propósitos de acceso a la educación de niños y adolescentes durante gran parte del periodo de valoración de la importancia social de la educación (Campos, 2011b; Guadalupe, León, Rodríguez, y Vargas, 2017, Martínez, 2007), sino que hoy se considera que también se extiende a los estudios superiores (Didriksson, 2008; Gibbons, 1998) e incluso a los niveles avanzados de estos (Manzo, Rivera y Rodríguez, 2006; Sosa y Uc, 2007). Ya Delors (1996) anticipaba esta tendencia, cuando señalaba en el informe a la UNESCO que presidió, que la educación debía constituir un bien al que se pudiera acceder durante toda la vida.

Con ese antecedente, la literatura posterior hizo eco de ese reconocimiento, y sobre la base de la comprensión de la importancia social que implica la educación superior para una formación permanente en el individuo (Besosa, 2007; Delors, 1996; Dias, 2008) y el desarrollo de un país, enfiló sus pesquisas no sólo al desarrollo de los procesos educativos en el tránsito de la educación superior (Lizarzaburu, Campos y Campos, 2007; 2008; 2010), sino que los extendió a los estudios de posgrado (Aguilar, 2010; Sañudo, 2010).

Los estudios de posgrado se entienden como un nivel de formación académica más especializada que la formación profesional, en un área del conocimiento; se trata de una formación que permite al estudiante incrementar y consolidar sus habilidades y experiencia investigativa (Aguilar, 2010; Gibbons, 2008). Su misión secundaria es formar profesionales de una disciplina en un área de interés.

El fundamento de la extensión de la atención hacia este nivel de estudios avanzados radica en el entendimiento que éstos califican a los profesionales para las actividades de investigación, innovación y desarrollo que se requieren a nivel de sociedad y país (Lizarzaburu, Campos y Campos, 2016; REDMIIE, 2009; Revilla y Sime, 2012).

Este reconocimiento marca la pauta de la oferta educativa en educación superior que hasta hoy se deja sentir en el escenario latinoamericano, una oferta que, a la experiencia formativa tradicional del aprendizaje en aula, añade las virtudes y expectativas de modalidades formativas acordes con el desarrollo y consolidación de las tecnologías de información y comunicación (Ávila y Covarrubias, 2018; Pari, 2011). Esta experiencia también llegó a los estudios de posgrado, y con ella, las preocupaciones en torno a sus repercusiones en la formación y

desarrollo del profesional (Bailón, 2014; Cardoso y Cerecedo, 2011; Cardoso, 2014; De la Cruz, Díaz-Barriga y Abreu, 2010; García, 2016), y su pertinencia en la sociedad (CONEAU, 2013).

En ese marco, diferentes estudios han tratado de aproximarse al impacto de los estudios de posgrado en diferentes ámbitos de la sociedad, algunos en el ámbito social (Aguilar, 2010; Hernández, 2013; Manzo et al., 2006), mientras que otros, con una orientación más específica, en lo laboral y en el desarrollo profesional (Capella, 2013; Ruiz, Argueta, Corrales, Bernal y Hernández, 2006; Puche-Navarro, 2008; Sosa y Uc, 2004). En este último ámbito, son mayoría las investigaciones que abordan los estudios de posgrado en educación (Larraín, 2003; Casillas, 2016; Revilla y Sime, 2012).

Respecto de este último aspecto, se han reportado algunos hallazgos interesantes: primero, la obtención o posesión de un grado académico no se relaciona con el desarrollo profesional (Martínez, 2007), la colaboración docente con sus colegas en una institución educativa (Martínez, 2007), o una práctica docente innovadora. Segundo, por lo general, la búsqueda de un posgrado se vincula a la intención de ascender en la escala laboral y las remuneraciones salariales (Cardoso, 2014; Revilla y Sime, 2012). Tercero, el impacto del posgrado en la trayectoria laboral y profesional podría estar mediado por variables como el área de enseñanza, el tipo de empleo o las relaciones interpersonales que se establecen durante esa trayectoria (Barragán y Quiroga, 2010; Hernández, 2013); por lo tanto, aunque los estudios de posgrado se consideran importantes e introducen modificaciones de desempeño (Hernández, 2013), no son determinantes en la trayectoria o desarrollo profesional (Hernández, 2013). Y cuarto, de todos modos, los estudios de posgrado sí favorecen los procesos de problematización entre los participantes (Manzo et al., 2006).

Este tipo de resultados parece no ser consecuente con la interpretación más generalizada, que los propone como uno de los más importantes recursos para calificar al profesional y convertirlo en un importante actor de la transformación y cambio de la sociedad (Casillas, 2016; De la Cruz et al., 2010; González-Arrieta, 2015; Martínez-González, Urritia-Aguilar, Martínez-Franco, Ponce-Rosas y Gil-Miguel, 2003; Mateo, 2005).

Considerando lo expuesto, en este estudio se pretende establecer una línea de base referente al campo profesional de docentes con estudios de postgrado en educación en la ciudad de Moquegua, en el sur del Perú. En ese sentido, se propone determinar el impacto de la educación de postgrado en el desarrollo profesional de los docentes de Educación Básica Regular.

Los estudios de posgrado

El posgrado se constituye como una plataforma de formación profesional de mayor calidad de recursos humanos competentes (Aguilar, 2010); en ellos, se genera conocimiento que en este escenario parece enfrentarse a una disyuntiva en el plano de la investigación: se atienden y satisfacen los intereses del mercado a través de la empresa privada, o se da preferencia a proyectos encaminados al fortalecimiento y desarrollo científico, económico y social (Sañudo, 2010). En ese sentido, el éxito académico del estudiante de posgrado, entendido como la obtención del grado académico en los tiempos establecidos en los planes y programas de estudio de posgrado (maestría y doctorado), se valida a partir de su capacidad para proporcionar beneficios a la sociedad por su contribución al desarrollo económico, cultural y social del país, lo que se manifiesta en la productividad de sus actividades docentes, de investigación y difusión de la cultura (Martínez-González et al., 2003).

Para participar en el mercado de conocimiento y laboral actual, el posgrado debe proporcionar las condiciones y conocimientos a los estudiantes y académicos. En este sentido, las modificaciones en la política educativa se diseñan a partir de considerar los ejes de la reforma, que configuran el modelo neoliberal de la educación superior. Según Jiménez Nájera, dichos ejes se centran en la relevancia o pertinencia, control de calidad, flexibilidad de las IES y la gestión educativa (Aguilar, 2010).

En el Perú, los estudios de posgrado se definen en la Ley Universitaria N°30220, la misma que establece en el Art. 6° los fines que persiguen las universidades: a) formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país; b) proyectar a la comunidad sus acciones y servicios para promover su cambio y desarrollo; c) realizar y promover la investigación científica, tecnológica y humanística, la creación intelectual y artística; d) promover el desarrollo humano y sostenible en el ámbito local, regional, nacional y mundial; y e) servir a la comunidad y al desarrollo integral. Por otro lado, en el Artículo 7°, respecto de las funciones de la universidad, se destaca: Formación profesional, investigación, educación continua, contribuir al desarrollo humano y las demás que le señala la Constitución Política del Perú, la ley, su estatuto y normas conexas.

Y en el Art. 43° se hace referencia a los estudios de posgrado: los Estudios de Posgrado conducen a Diplomados, Maestrías y Doctorados. Estos se diferencian de acuerdo con los parámetros siguientes:

Diplomados de Posgrado. Son estudios cortos de perfeccionamiento profesional, en áreas específicas (Ley Universitaria N°30220).

Maestrías. Éstas pueden ser maestrías de especialización, que refieren estudios de profundización profesional; o maestrías de investigación o académicas, que refieren estudios de carácter académico basados en la investigación. Para cumplimentar este nivel de estudios, se debe aprobar un mínimo de 48 créditos y demostrar el dominio de un idioma extranjero.

Doctorados. Son estudios de carácter académico basados en la investigación. Tienen por propósito desarrollar el conocimiento al más alto nivel. Se deben completar un mínimo de 64 créditos, el dominio de dos idiomas extranjeros, uno de los cuales puede ser sustituido por una lengua nativa. Cada institución universitaria determina los requisitos y exigencias académicas, así como las modalidades en las que dichos estudios se cursan, siempre en el marco de la Ley.

Y para refrendar, en el Artículo 44°, sobre grados y títulos, las universidades otorgan los grados académicos de Bachiller, Maestro, Doctor y los títulos profesionales que correspondan, a nombre de la Nación. Las universidades que tengan acreditación reconocida por el organismo competente en materia de acreditación pueden hacer mención de tal condición en el título a otorgar. Para fines de homologación o revalidación, los grados académicos o títulos otorgados por universidades o escuelas de Educación Superior extranjeras se rigen por lo dispuesto en la presente Ley.

Por otro lado, en el Artículo 124° la responsabilidad social universitaria es la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad, en el ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones. Incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas. La responsabilidad social universitaria es fundamento de la vida universitaria, contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad. Compromete a toda la comunidad universitaria.

El desarrollo profesional

Actualmente la sociedad demanda personas preparadas para enfrentar los nuevos retos tecnológicos, culturales, económicos y de recuperación de los valores emanados de los principios universales, donde la garantía de bienestar y buena convivencia social es prioridad (UNESCO Etxea, 2005; UNESCO Santiago, 2014). Por esta razón es necesario, que la educación pase a ser un elemento de desarrollo social (OREALC, 2013) y de impacto en la persona en forma positiva, en los ámbitos y sectores en que se desarrollan los individuos (Martínez, 2007); sin ella, no existe progreso con equidad (Tedesco, 2013).

La consideración del desarrollo humano (entendido como un proceso de aprendizaje y de aplicación de lo aprendido para mejorar la calidad de vida) como el eje de todo proceso de crecimiento, ha puesto de manifiesto la necesaria vinculación entre desarrollo y educación (Bruni, Aguirre, Murillo, Díaz, Fernández y Barrios, 2008; Pinto, 2007). Desde que en los inicios de los años sesenta se acuñara el término «capital humano» como la capacidad productiva del individuo incrementada por factores como la educación, la teoría económica ha buscado evidencia empírica sobre la relación entre educación y crecimiento económico.

Los resultados logrados por las investigaciones son ambiguos. Los que niegan cualquier tipo de relación se apoyan en ejemplos como el sueco o la paradigmática primera revolución industrial británica para aducir que el desarrollo se produjo sin necesitar apenas de la educación formal. En el extremo opuesto se sitúan los que enfatizan el caso alemán en el siglo XIX o el modelo japonés más reciente, caracterizados ambos por el impulso decidido a la educación como elemento clave para el desarrollo económico. En ese sentido, existe acuerdo generalizado en considerar que cuando existe una estructura social que permite la movilidad ascendente y un contexto económico favorable, la educación produce un capital humano más rico y variado y reduce las desigualdades sociales, endémicas en los países no desarrollados (Bruni et al., 2008). Una política educativa puede, por lo tanto, convertirse en fuerza impulsora del desarrollo económico y social cuando forma parte de una política general de desarrollo y cuando ambas son puestas en práctica en un marco nacional e internacional propicio (Álvarez, 2007).

En el desarrollo profesional, la formación profesional inicial y la formación profesional continua tienen un impacto que se prolonga durante un tiempo considerable. La formación profesional inicial está orientada a la preparación para ejercer una profesión. La formación profesional continua es aquella que se recibe al finalizar la formación inicial bajo el concepto de ampliar, profundizar o perfeccionar competencias en su propio campo profesional (Martínez, 2007).

Por ello, las universidades deben transformarse a sí mismas, para responder a las nuevas estructuras en red y constituir bases de aprendizaje de alto valor social en los conocimientos (Galati, 2016; Garcimarrero y Díaz, 2003), desde una perspectiva interdisciplinaria y de investigación basada en el contexto de su aplicación, sin dejar de mantener su visión crítica hacia la sociedad y su compromiso con el desarrollo humano y la sustentabilidad (Ferrando, 2003). Plantearse la posibilidad de construir redes académicas regionales, programas muy amplios de movilidad estudiantil, sobre todo en el doctorado, programas conjuntos de posgrado y de nuevas carreras en las áreas de frontera del conocimiento relacionado con los problemas más urgentes de la región (Dias, 2008); aprovechamiento conjunto de la infraestructura de ciencia y tecnología instalada (Campos, 2011a); movilidad de académicos a nivel regional en cursos cortos, estancias de investigación y en redes de cooperación científica y tecnológica en proyectos definidos (Ávila y Covarrubias, 2018) y la creación de una universidad abierta de

carácter continental, que se sustente en programas académicos universalmente intercambiables para propósitos de créditos académicos (Didriksson, 2008).

Considerando lo dicho, se define el desarrollo profesional como el conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que facilitan a un individuo realizar con éxito las actividades que involucra su profesión, en atención al objetivo intrínseco de formación completa, en torno a quien atraviesa por un proceso de crecimiento o desarrollo continuo. Y se verifica en dimensiones específicas de su desempeño en la sociedad en tanto profesional: productividad académica, proyección del conocimiento, y logros alcanzados. En lo que concierne a productividad académica, se considera la participación del profesional en trabajos de investigación, proyectos de innovación, y publicaciones. En cuanto a proyección del conocimiento, se considera el conocimiento para la mejora de la calidad educativa, el ejercicio docente en educación superior, y la actividad desarrollada como asesor o consultor. Y en lo que se refiere a logros, se toman en cuenta los logros obtenidos en el ámbito educativo, que para el caso de los docentes refiere específicamente los reconocimientos y premios que puede obtener un estudiante bajo su cargo, y los reconocimientos que puede obtener por sí mismo, en tanto profesional.

El impacto de los estudios de posgrado

La calidad de la educación superior está directamente relacionada con su capacidad de contribuir al desarrollo integral de los individuos, con atención especial a los tradicionalmente marginados (Dias, 2008). Un auténtico desarrollo humano y social incorpora a todos los miembros de la sociedad, pero requiere un extenso incremento cuantitativo y cualitativo de la escolaridad de la población (Capella, 2013). Éste se constituye en la base fundamental de la revitalización de las políticas públicas que favorecen la equidad y reducción de la pobreza (Tedesco, 2013). Uno de los elementos claves del desarrollo sostenible, además de aprovechar adecuadamente los recursos naturales, consiste en generar y aplicar conocimientos con fuerte valor social (REDMIIE, 2009; Dias, 2008).

La investigación educativa vigente en las últimas décadas ha evolucionado a partir de grandes líneas de acción. Cada una de ellas privilegia campos de acción, temas específicos de preocupación, formas de indagación y tratamiento de problemas con miras a definir y diferenciar su objeto y método propio. Ninguna otra disciplina tiene la capacidad de abordar y explicar los acontecimientos presentes en el acto de enseñar y de formar (Dirección General de Formación de Maestros, 2014).

La investigación educativa se caracteriza por ser una actividad intencional, una actividad que provee conocimientos pertinentes para la toma de decisiones que contribuyan a mantener proyectos educativos de calidad, a solucionar la problemática educativa existente (Arancibia, 2014), con el propósito de proponer cambios que reflejen mejoras sustanciales y coadyuven a transformar la realidad y la problemática social.

Uno de los términos más frecuentes que refieren el uso de la investigación es el “impacto”. Villaveces (2005) menciona que el análisis del impacto debe tener en cuenta las consecuencias buscadas, las actividades programadas y realizadas con los medios adecuados, los resultados producidos por tales actividades, y la relación entre éstos y las intenciones declaradas. La noción de impacto es, por lo general, imprecisa, y está relacionada con la noción de efecto y supone la noción de causa. Así, el impacto se mide constatando los resultados y poniéndolos en correlación con la intención inicial. La medición de impactos centra una importante atención sobre los productos. Su primera característica es que son claramente medibles y se puede asegurar su existencia, su cantidad y su calidad.

Villaveces (2005) hace referencia que un elemento importante en la determinación de un efecto es la existencia de un cambio, de una transformación cualitativa o estructural en la sociedad o en un grupo social amplio. Los logros pueden ser fuente de la más clara medida de impacto. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que una medida de logro es una medida de segundo orden: no se mide directamente el resultado como tal, sino el grado de acuerdo entre lo propuesto y lo obtenido.

Es importante tener en cuenta que, aunque los impactos deben analizarse a partir de actividades programadas e intencionalmente dirigidas, muchas de ellas no alcanzan el impacto esperado porque encuentran obstáculos de distinta índole, o porque se desvían ya sea por mala planeación, por circunstancias cambiantes o por cualquier otra razón. Sólo una fracción de estos efectos está relacionada con el impacto deseado.

Otro aspecto importante es que se ha hecho frecuente vincular la idea de impacto de la ciencia y la tecnología con la idea de ciencia relevante o pertinente (Campos, 2011a), y son cuestiones muy subjetivas, ya que pueden interpretarse de muchas maneras; en ausencia de un contexto puntual la pertinencia depende de las opciones ideológicas de quien la define, los indicadores como medidas de la capacidad para utilizar socialmente el conocimiento producido (Cardoso y Cerecedo, 2011). Uno de los usos que se le ha dado a la Investigación Educativa, es sin duda la publicación de los trabajos realizados, el compartir las experiencias, manifestar las principales temáticas educativas; plantear alternativas de solución por quienes dedican parte de su tiempo y de su vida profesional a la reflexión de esas problemáticas y están en condiciones de apoyar la toma de decisiones en los niveles local, regional y nacional (Sañudo, 2010, p.1, 2).

Método

Caracterización del estudio

Estudio cuantitativo de alcance explicativo (Hernández. Fernández y Sampieri, 2014), que utiliza un diseño no experimental (Hernández et al., 2014), seccional (Sierra-Bravo, 1999) y causal-comparativo (Ato, López y Benavente, 2013).

Participantes

Se trabajó con una muestra aleatoria de 45 docentes, extraídos de una población de 288 docentes de educación básica regular que han seguido estudios de posgrado. La distribución de la muestra se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1. Docentes de Educación Básica Regular con estudios de postgrado

Estudios de postgrado		Frecuencia	%
Con grado académico	Magister	22	48.88
	Doctor	2	4.44
Sin grado académico	Egresados	21	46.66
Total		45	100

Variables y medidas

Para el análisis del *desarrollo profesional* se aplicó un cuestionario diseñado para los fines del estudio. Se trata de un instrumento de 16 ítems, con alternativas de respuesta dicotómica (sí, no), que evalúa tres dimensiones del desarrollo profesional: *productividad docente*, entendida como la producción de trabajos de investigación, proyectos de innovación y publicaciones efectuadas; *proyección del conocimiento*, entendida como los conocimientos que posee útiles para mejorar la calidad educativa, el ejercicio de la docencia en educación

superior, y las acciones de asesoría y consultoría que realiza; y *logros alcanzados*, entendida como logros educativos, que implica los logros y reconocimientos alcanzados por los estudiantes a su cargo, y logros profesionales, que refiere los reconocimientos y logros alcanzados en sociedad por su trayectoria docente.

Se establecieron tres niveles (bajo, medio, alto) tanto para el desarrollo profesional, como para cada una de sus dimensiones. En desarrollo profesional, los niveles se definen como sigue: bajo, de 0 a 5 puntos; medio, de 6 a 11 puntos; y alto, de 12 a 16 puntos. Para productividad docente: nivel bajo, de 0 a 1 punto; nivel medio, de 2 a 3 puntos; y nivel alto, de 4 a 5 puntos. Para proyección del conocimiento: nivel bajo, de 0 a 2 puntos; nivel medio, de 3 a 4 puntos; y nivel alto, de 5 a 6 puntos. Y para logros alcanzados: nivel bajo, de 0 a 1 punto; nivel medio, de 2 a 3 puntos; y nivel alto, de 4 a 5 puntos.

El cuestionario cuenta con validez de contenido (Cohen y Swerdlick, 2006), evaluada por medio de juicio de expertos, y validez por correlación elemento – total (Pérez, 2005). En cuanto a confiabilidad, se calculó por el procedimiento de consistencia interna, mediante el coeficiente alfa-Cronbach, que supuso un valor adecuado para toda la escala: 0.812, que expresa una buena confiabilidad (Cohen y Swerdlick, 2006).

Análisis de datos

Los datos se analizaron mediante tablas de frecuencia simple y comparativa, y tablas de donde entrada. La relación entre las variables se analizó mediante la prueba de la razón de verosimilitud chi cuadrado (Mendenhall, Beaver y Beaver, 2010), en tanto no requiere para su aplicación que las frecuencias esperadas en cada celda sean mayores que 5. Para ello, se utilizó el software SPSS 21 y Excel, que sirvió para organizar y ordenar la información.

Resultados

Nivel de desarrollo profesional

Considerando la escala utilizada, se encontró que la mayor proporción de docentes se ubica en el nivel bajo (60%) del nivel de desarrollo profesional, y sigue en importancia el nivel medio (37,8%). En contraste, la proporción de docentes que ocupa el nivel alto es notablemente reducida (apenas 2,2%) y mucho menor que las proporciones que corresponden a las otras dos categorías (Tabla 2).

Tabla 2. Nivel de desarrollo profesional en docentes con estudios de postgrado

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alto	1	2.2
Medio	17	37.8
Bajo	27	60.0
Total	45	100.00

Por otro lado, en cuanto al nivel de desarrollo profesional considerando las dimensiones de la variable, destaca el nivel bajo, con proporciones que van desde casi 49% en logros alcanzados, hasta el 82,2% en proyección del conocimiento (Tabla 3).

Tabla 3. Nivel de desarrollo profesional por dimensiones en docentes con estudios de postgrado

Nivel	Productividad docente		Proyección conocimiento		Logros alcanzados	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Alto	4	8.8	2	4.4	11	24.4

Medio	15	33.3	6	13.3	12	26.7
Bajo	26	57.8	37	82.2	22	48.9
Total	45	100	45	100	45	100

A continuación, para efectos comparativos, se presenta la información del desarrollo profesional por dimensiones de la variable, pero considerando las proporciones que representa cada nivel en función del total de casos (Figura 1). En este caso, se observa que, en términos proporcionales, el nivel bajo predomina en las tres dimensiones de la variable, pero es en proyección del conocimiento donde alcanza un mayor valor. Hay que hacer notar también que es en esta dimensión donde el nivel alto alcanza la menor proporción, en contraste con la dimensión logros alcanzados, donde este nivel se identifica prácticamente en la cuarta parte de los docentes que fueron parte de la muestra (Figura 1).

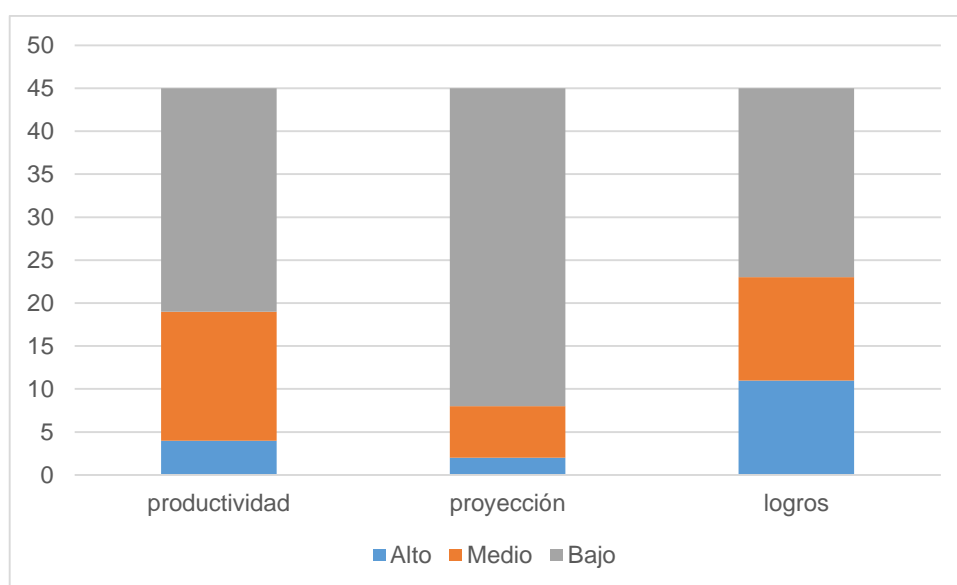


Figura 1. Nivel de desarrollo profesional por dimensiones en docentes con estudios de postgrado

Relación entre los estudios de posgrado y el desarrollo profesional

La relación entre las variables se examinó mediante tablas de doble entrada, primero, para la variable completa (Tabla 4) y, luego, para cada dimensión de la variable (Tablas 5, 6 y 7).

Tabla 4. Estudios de postgrado y desarrollo profesional

		Desarrollo profesional			Total
		Alto	Medio	Bajo	
Con grado académico	No	0	7	14	21
	Si	1	10	13	24
Total		1	17	27	45

Tabla 5. Estudios de postgrado y desarrollo profesional y productividad docente

		Productividad			Total
		Alto	Medio	Bajo	
Con grado académico	No	3	6	12	21
	Si	1	9	14	24

Total	4	15	26	45
-------	---	----	----	----

Tabla 6. Estudios de postgrado y proyección del conocimiento

		Proyección conocimiento			Total
		Alto	Medio	Bajo	
Con grado	No	0	0	21	21
académico	Si	2	6	16	24
Total		2	6	37	45

Tabla 7. Estudios de postgrado y logros alcanzados

		Logros alcanzados			Total
		Alto	Medio	Bajo	
Con grado	No	6	5	10	21
académico	Si	5	7	12	24
Total		11	12	22	45

Por otro lado, al analizar la posible relación entre las variables (Tabla 8), se encontró que los estudios de posgrado no se relacionan con el desarrollo profesional ($\chi^2 = 1,785$; $p = 0,416$). En cuanto a las dimensiones del desarrollo profesional, tampoco se encontró relación ni entre los estudios de posgrado y la productividad ($\chi^2 = 1,604$; $p = 0,448$), y entre los estudios de posgrado y los logros alcanzados ($\chi^2 = 0,408$; $p = 0,816$). Sin embargo, se encontró relación altamente significativa entre estudios de posgrado y proyección del conocimiento ($\chi^2 = 11,568$; $p = 0,003$).

Tabla 8. Resumen de las prueba chi cuadrado entre estudios de postgrado y desarrollo profesional

variables	χ^2	gl	p-valor
Estudios de posgrado y desarrollo profesional	1,785	2	0,416
Estudios de posgrado y productividad docente	1,604	2	0,448
Estudios de posgrado y proyección de conocimiento	1,568	2	0,003
Estudios de posgrado y logros alcanzados	0,408	2	0,816

Discusión

Los resultados se enmarcan en una línea de hallazgos que cuestionan la opinión generalizada en torno a los estudios de posgrado: que favorecen y potencian el desarrollo profesional de quienes siguen este nivel de estudios. Esta línea tradicional es defendida por una serie de autores (Casillas, 2016; De la Cruz et al., 2010; González-Arrieta, 2015; Martínez-González et al., 2003; Mateo, 2005), que consideran los estudios de posgrado un instrumento con clara repercusión social en tanto provee al profesional de competencias que le serán útiles en sus áreas de desempeño. Por medio de esta dotación de competencias generales y específicas, se sostiene, los estudios de posgrado contribuyen a que un egresado de posgrado se constituya en un actor relevante en los procesos de cambio y transformación de la sociedad.

Sin embargo, los resultados aquí apuntan en otra dirección, y prácticamente se alinean con los reportes que cuestionan un impacto verificable de los estudios de posgrado en el desarrollo profesional (Cardoso, 2014; Hernández, 2013; Revilla y Sime, 2012; Sosa y Uc, 2007), no sólo del docente, sino del profesional en general. Un resultado en este sentido no ayuda a obtener un panorama adecuado respecto del problema que dio origen al estudio; por el contrario, aunque arroja luces respecto de la relación entre las variables, o mejor dicho, de la ausencia de ella, no parece concluyente y deja abiertas varias posibilidades de interpretación. En ese sentido, cobran vigor los hallazgos de Hernández (2013), REDMIIE (2009) y Revilla y Sime (2012), al destacar que si bien los estudios de posgrado son considerados importantes, en realidad, no son determinantes ni en el desarrollo profesional ni en el éxito como profesional.

En ese sentido, resulta pertinente señalar la correspondencia con la aseveración de que los postgrados no están pensados para el aula, sino para sacar al docente de allí (Arancibia, 2014 y Capella, 2013).

Pero, por otro lado, es interesante señalar que, a la luz de los resultados, se podría cuestionar el tamaño de la muestra, sobre todo, en un contexto en el cual las promociones de los egresados de estudios de posgrado se incrementan continuamente. En ese sentido, se podría sostener que la falta de significación observada tanto a nivel general de la variables, como cuando se analizan las relaciones entre estudios de posgrado y productividad y logros alcanzados, podría deberse al pequeño tamaño de muestra (45 docentes), puesto que con la segunda dimensión (proyección del conocimiento) sí se encontró relación.

Sin embargo, ese argumento es válido para proyección del conocimiento, porque una muestra más grande implicaría un menor nivel de significancia para una relación que evidentemente se está dando; pero no para las otras dos dimensiones de la variable. En el caso de productividad docente y logros alcanzados, las cifras permiten inferir que se implicaría una tendencia más bien contraria. Nótese cómo en ambos casos, entre quienes alcanzan el nivel alto de las variables, son más quienes no han obtenido el grado académico otorgado por los estudios de posgrado, que quienes sí lo han obtenido (3 a 1 en productividad, y 6 a 5 en logros alcanzados); y por otro lado, cómo son mayoría quienes habiendo obtenido el grado académico no superan el nivel bajo de cada una de estas variables. Cabe preguntarse qué pasaría si la muestra se amplía. Considerando que en un escenario cualquiera de estudios de posgrado son más quienes no se gradúan, que quienes sí lo hacen, es sólo cuestión de sentido común darse cuenta que, de extenderse la muestra, aun cuando en esa nueva muestra se incorpore una mayor cantidad de graduados, también se incrementará una mayor proporción de quienes no han obtenido el grado académico.

En consecuencia, atendiendo a los resultados encontrados, es claro que la detección de un impacto significativo de los estudios de posgrado en el desarrollo profesional del docente, no pasa por el incremento del tamaño de la muestra.

Líneas futuras de investigación

El cuestionamiento que se deriva de los resultados, respecto de la opinión generalizada que sostiene que los estudios de posgrado contribuyen al desarrollo profesional del docente, exige una revisión de diferentes aspectos conceptuales y metodológicos que demarcaron el rumbo de este estudio. Entre esos aspectos, emerge una línea de investigación a atenderse en estudios posteriores. Ésta tiene que ver con la replicación del estudio en otros escenarios, considerándose éstos tanto en el nivel formativo, el nivel institucional y el nivel regional o nacional. En el nivel formativo, se trata de dirigir la investigación hacia otras disciplinas profesionales, para ver si los hallazgos encontrados aquí se corresponden con la literatura establecida. En el plano de las universidades, se trata de llevar el estudio a otras instituciones universitarias, con el propósito de verificar la posible interacción con las variables organizacionales. Y en el regional y nacional, se trata de replicar el estudio en otras regiones del país, en donde las universidades también han ofrecido u ofrecen estudios de posgrado, a fin de verificar si las diferencias culturales tienen algún tipo de repercusión apreciable en los resultados.

Conclusiones

En términos generales, no se verifica impacto de los estudios de posgrado en el desarrollo profesional de los docentes de educación básica regular de la ciudad de Moquegua, Perú. Tampoco se verifica impacto a nivel de dimensiones de la variable, pues no se puede sostener

relación entre los estudios de posgrado y la productividad docente ni entre los estudios de posgrado y los logros alcanzados. Sin embargo, se identificó una relación altamente significativa entre estudios de posgrado y proyección del conocimiento ($\chi^2 = 11,568$; $p = 0,003$), lo que implica que los estudios de posgrado tienen un impacto bastante limitado en el desarrollo profesional de los docentes.

Referencias

- Aguilar, C. (2010). Retos del postgrado en las Universidades Públicas de México. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(22), diciembre.
- Arancibia, J. (2014). Entrevista: Investiguen su práctica diaria, colectivamente, construyendo alternativas pedagógicas. *Palabra de Maestro*, 24(62), julio, 19-20.
- Ato, M., López, J.J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), octubre, 1038-1059.
- Ávila, C. & Covarrubias, J.D. (2018). Hiperconectividad y desarrollo de competencias digitales en los estudios de posgrado. *Revista Observatorio*, 4(5), agosto, 716-749. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p716>
- Bailón, J.R. (2014). Los estudios de posgrado y la investigación. *Acta Herediana*, 54, marzo – setiembre, 9-12.
- Barragán, D.F. & Quiroga, L.E. (2010). Pensar lo humano en los estudios de posgrado en perspectiva de derechos. *Revista de la Universidad de La Salle*, 52, 15-33.
- Besosa, L. (2007, enero 1). *Latinoamérica. Desarrollo personal vs desarrollo profesional*. Disponible en <https://www.gestiopolis.com/latinoamerica-desarrollo-personal-vs-desarrollo-profesional/>
- Bruni, J.F., Aguirre, N., Murillo, F.J., Díaz, H., Fernández, A. & Barrios, M. (2008). *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe*. Madrid: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Capella, J. (2013). MBDD en la triada a favor del magisterio y sus exigencias. *Palabra de Maestro*, 23(60), agosto, 17- 19.
- Campos, W. (2011a). *El canto de sirena de la investigación aplicada: un análisis de la pertinencia de la investigación aplicada en países en vías de desarrollo*. Serie Artículos. Magister SAC. Recuperado de <https://www.academia.edu/15633521/>
- Campos, W. (2011b). *Perú: crisis y perspectivas en torno al problema educativo*. Serie Artículos. Magister SAC. Recuperado de https://www.academia.edu/15633435/Per%C3%BA_crisis_y_perspectivas_en_torno_al_problema_educativo
- Cardoso, E.O. & Cerecedo, M.T. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68-82.
- Cardoso, N. (2014). Entre el parche y la ignominia. Políticas universitarias de permanencia y egreso en los estudios de posgrado. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4304/ev.4304.pdf
- Casillas, J. (2016). *Los estudios de posgrado, elemento esencial para la superación de la educación superior*. Universidad Autónoma de México. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/1604.pdf>
- Cohen, R.J. & Swerdlick, M.E. (2006). *Pruebas y Evaluación Psicológicas*. México D.C.: McGraw-Hill.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de los servicios de la comisión*. SEC(2000) 1832. Bruselas. Recuperado de <http://gfw.diputacionalicante.es/repo/rec/82/memorandum.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Comunicación de la comisión. Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. COM(2001) 678 final. Bruselas. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU). (2013). *Estándares para la Acreditación de los programas de posgrado de especialización profesional en la modalidad presencial*. Lima: CONEAU.

- Ramos, V.A. Impacto de la educación de posgrado en el desarrollo profesional de los docentes de Educación Básica Regular de Moquegua, Perú
- De la Cruz, G., Díaz-Barriga, F. & Abreu, L.F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y su evaluación. *Perfiles Educativos*, 32(130), 83-102.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Días., J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. Gazzola, A.L., Didriksson, A. (Eds.). *Tendencias de la educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Didriksson A. (2008). Contexto Global y regional de la Educación Superior en América latina y el Caribe. Gazzola, A.L., Didriksson, A. (Eds.). *Tendencias de la educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 21-54). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Dirección General de Formación de Maestros. (2014). Recuperado de http://www.minedu.gob.bo/files/Doss1_6_investigacion_educativa.pdf
- Ferrando, G. (2003). Evaluación de la calidad de la educación continua. Posgrados y postítulos. *Calidad en la Educación*, (18), 11-20.
- Galati, E. (2016). Filosofía de la gestión de la ciencia en Argentina a partir de la historia del CONICET. *Cinta moebio*, 55, marzo, 80-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000100006>
- García, A.P. (2016). El significado multiforme de la orientación profesional en los estudios de posgrado. Distintas capas de experiencia. En *Diálogos educativos dentro y fuera del aula*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Garcimarrero Espino, A. & Díaz Camacho, J.E. (2003). Análisis comparativo de los estudios de egresados. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 8(1), enero-junio, 45-65.
- Gibbons M., (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Banco Mundial. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
- González-Arrieta, R. (2015). Consolidación del Posgrado en Bibliotecología de la Universidad de Costa Rica. *e-Ciencias de la Información*, 5(1), Informe Técnico 2, enero-julio, 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v5i1.17464>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J.S. & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Hernández, M. (2013). *Repercusiones de los estudios de Maestría en la trayectoria profesional de posgraduados de la Universidad de Colima*. Tesis de Maestro en Pedagogía. Universidad de Colima, México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación científica*. 6ª. ed. México: McGraw Hill/ Interamericana.
- Larraín, J. (2003). Los estudios de posgrado en Ciencias Sociales en Chile: algunas consideraciones críticas. *Calidad en la Educación*, (18), 147-154. doi:<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n18.393>
- Ley Universitaria N°30220. *Diario Oficial El Peruano*, Normas legales, Lima, Perú, 09 de julio de 2014.
- Lizarzaburu, L., Campos, B. & Campos, W. (2007). *Caracterización del proceso enseñanza – aprendizaje en la Universidad Privada “Sergio Bernales” de Cañete, periodo 2006 – 2007, desde la perspectiva del alumno*. P.I.N° 200207101. Departamento Académico de Estadística, Facultad de ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad Nacional de Trujillo, Perú. Recuperado de <https://www.academia.edu/33853329/>
- Lizarzaburu, L., Campos, B. & Campos, W. (2008). *Desempeño docente en la Universidad Privada “Sergio Bernales” de Cañete: una aproximación desde la perspectiva del docente*. P.I.N° 200408108. Departamento Académico de Estadística, Facultad de ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad Nacional de Trujillo, Perú. Recuperado de <https://www.academia.edu/33853330/>
- Lizarzaburu, L., Campos, B. & Campos, W. (2010). *Desempeño docente desde la perspectiva del mismo docente. Universidad José Carlos Mariátegui. Moquegua, 2010*. Departamento Académico de Estadística, Facultad de ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad Nacional de Trujillo, Perú.
- Manzo, L., Rivera, N., & Rodríguez, A., (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educación Médica Superior*, 20(3). Julio-septiembre. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es&tlng=es.

- Martínez, O.E. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: Incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional*. Tesis de Doctorado. Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Martínez-González, A., Urritia-Aguilar, M.E., Martínez-Franco, A.I., Ponce-Rosas, R. & Gil-Miguel, A. (2003). Perfil del estudiante de posgrado con éxito académico en la UNAM. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación*, 32(2003), 133-145.
- Mateo, J. (2005). Los nuevos retos de la educación superior: los estudios de posgrado. *Educatio*, 23, 69-86.
- Mendenhall, W., Beaver, R.J. & Beaver, B.M. (2010). *Introducción a la probabilidad y estadística*. 13ª. ed. México: Cengage Learning.
- OREALC. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Pari, D. (2011). *Efecto del "Programa de Capacitación de Docentes Región Moquegua" (PCDRM) en la actitud hacia la enseñanza, trabajo pedagógico y desempeño de los docentes de la UGEL. Mcal. Nieto, Región Moquegua, 2009*. Tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación. Escuela de Postgrado, Universidad Nacional San Agustín, Arequipa, Perú.
- Pérez, C. (2005). *Técnicas estadísticas con SPSS 12. Aplicaciones al análisis de datos*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Pinto, R. (2007). Educación y desarrollo: relación permanente en la práctica, conceptos equívocos y diferentes en los discursos políticos. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(2007), 49-67.
- Puche-Navarro, R. (2008). Trazos para un Panorama de los Postgrados y la Investigación en Psicología en Colombia. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(3), 415-430.
- REDMIE. (2009). *La producción de conocimiento científico educativo desde la perspectiva de la cultura. Diagnóstico de la Investigación Educativa en Jalisco, 2002-2012*. Recuperado de <http://www.utj.edu.mx/investigacion/archivos/Anexo%201%20Avance.pdf>
- Revilla, D.M. & Sime, L.E. (2012). La investigación en la maestría en educación y doctorado en ciencias de la educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú – Escuela de Posgrado. Recuperado de <http://posgrado.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2012/11/lineas-inves-posgrado-edu-pucp4.pdf>
- Ruiz, R., Argueta, A., Corrales, A.A., Bernal, J.A. & Hernández, B. (2006). *Los estudios de posgrado en México: Diagnóstico y perspectivas*. México: IESALC.
- Sañudo L. (2010). La producción y uso del conocimiento educativo. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021. Buenos Aires, Argentina. 13,14 y 15 de septiembre de 2010. Recuperado de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/R0896_Sanudo.pdf
- Sierra-Bravo, R. (1999). *Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica*. Madrid: Paraninfo.
- Sosa, C. & Uc., L. (2007). Impacto de los estudios de maestría en la educación en la trayectoria laboral y en la práctica educativa de los docentes de educación primaria en el estado de Guanajuato. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán, 5 al 9 de noviembre. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178222600.pdf>
- Tedesco, J. (2013). La justicia social debe marcar el rumbo de la educación. *Palabra de Maestro*, 23(60), agosto, 7.
- Tedesco, J.C. (2012). Educación, tecnología y justicia social en la sociedad del conocimiento. *Revista e-Curriculum*, 10(3), diciembre, 7-31.
- UNESCO Etxea. (2005). *La educación como derecho humano*. Bilbao: UNESCO Etxea.
- UNESCO Santiago. (2014). *Revisión Regional al 2015 de "Educación para Todos" (EPT) en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO Santiago).
- UNESCO. (2006). *Plan de acción. Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*. Nueva York y Ginebra: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights and Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. New York, París: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ramos, V.A. Impacto de la educación de posgrado en el desarrollo profesional de los docentes de Educación Básica Regular de Moquegua, Perú

Villaveces, J.L. (2005). *Lección inaugural del Doctorado de Psicología de la Universidad del Valle*. Universidad del Valle, Cali, Colombia.