



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

**MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**IMPACTO SOCIAL DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA DE  
LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA**

**ROBERTO MIGUEL ASTUDILLO ZENTENO**

**Proyecto de desarrollo en opción al título de Magister en Psicopedagogía**

**TUTOR(A) Dra. Odalia Llerena Companioni, PhD.**

**COTUTOR: Dra. Rosemary Samaniego Ocampo, PhD.**

**MACHALA  
2023**

## **PENSAMIENTO**

“Tus acciones positivas combinadas con los pensamientos positivos generan éxitos”

Shiv Khera

## **DEDICATORIA**

A mi querida familia.

A mi esposa

A mis hijos

De manera especial a mi tutora Dra. Odalia Llerena Companioni PhD.

## AGRADECIMIENTOS

- A mi tutora: Dra. Odalia Llerena Companioni por toda la ayuda brindada, por su orientación, tiempo, consejos y por el constante apoyo en todo el proceso de la maestría, siendo una persona fundamental en mi progreso académico y emocional, me siento complacido de haber aprendido de ella.
- Agradezco a mi familia, a mi hijo Matthew Astudillo, que con tan corta de edad supo comprender el tiempo que no podía estar con él, en especial a mi esposa Norma Terreros por la paciencia, amor y comprensión que ha logrado motivarme para culminar el proceso de la maestría y por incentivar me a ser mejor persona.
- Quiero agradecer a mi madre Jenny Zenteno por la ayuda que me brindó y por confiar en mí.
- Y así mismo agradezco a todos los docentes del claustro que con sus valiosos aportes se fue construyendo este trabajo de titulación.

## RESPONSABILIDAD DE AUTORÍA

Yo, Roberto Miguel Astudillo Zenteno con CC 0703858530, declaro que el trabajo de “Impacto social del programa de maestría en psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala”, en opción al título de Magister en Psicopedagogía, es original y auténtico; cuyo contenido: conceptos, definiciones, datos empíricos, criterios, comentarios y resultados son de mi exclusiva responsabilidad.



Roberto Miguel Astudillo Zenteno

C.C. 0703858530

Machala, 2023/julio/07

## REPORTE DE SIMILITUD

### EVALUACIÓN DEL IMPACTO SOCIAL

#### INFORME DE ORIGINALIDAD

<b>10</b> %	<b>10</b> %	<b>4</b> %	<b>3</b> %
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

#### FUENTES PRIMARIAS

**1** [asesoresvirtualesalala.revistaespacios.com](http://asesoresvirtualesalala.revistaespacios.com) **1**%  
Fuente de Internet

**2** [revistas.pedagogica.edu.co](http://revistas.pedagogica.edu.co) **1**%  
Fuente de Internet

**86** [eulacfoundation.org](http://eulacfoundation.org) **<1**%  
Fuente de Internet

**87** [revistas.uniss.edu.cu](http://revistas.uniss.edu.cu) **<1**%  
Fuente de Internet

Excluir citas  Activo

Excluir bibliografía  Activo

Excluir coincidencias  Apagado

## **CERTIFICACIÓN DEL TUTOR**

Yo, Dra. Odalia Llerena Companioni con C.I 0960453546; tutora del trabajo de “Impacto social del programa de maestría en psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala.”, en opción al título de Magíster en Psicopedagogía, ha sido revisado, enmarcado en los procedimientos científicos, técnicos, metodológicos y administrativos establecidos por el Centro de Posgrado de la Universidad Técnica de Machala (UTMACH), razón por la cual doy fe de los méritos suficientes para que sea presentado a evaluación.

DRA. ODALIA LLERENA COMPANIONI. PhD.

C.I. 0960453546

Machala, 2023/julio/07

## CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Yo, Roberto Miguel Astudillo Zenteno, con CC 0703858530, autor del trabajo de titulación “Impacto social del programa de maestría en psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala”, en opción al título de Magíster en Psicopedagogía, declaro bajo juramento que:

- El trabajo aquí descrito es de mi autoría, que no ha sido presentado previamente para ningún grado o calificación profesional. En consecuencia, asumo la responsabilidad frente a cualquier reclamo o demanda por parte de terceros de manera exclusiva.
- Cede a la Universidad Técnica de Machala de forma exclusiva con referencia a la obra en formato digital los derechos de:
  - a. Incorporar la mencionada obra en el repositorio institucional para su demostración a nivel mundial, respetando lo establecido por la Licencia *Creative Commons Attribution-NoCommercial – Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY NCSA 4.0)*; la Ley de Propiedad Intelectual del Estado Ecuatoriano y el Reglamento Institucional.
  - b. Adecuarla a cualquier formato o tecnología de uso en INTERNET, así como correspondiéndome como Autor la responsabilidad de velar por dichas adaptaciones con la finalidad de que no se desnaturalice el contenido o sentido de la misma.



Roberto Miguel Astudillo Zenteno

C.C. 0703858530

Machala, 2023/julio/07

## **RESUMEN**

La evaluación de programas de maestría guarda relación con el análisis y la valoración del estado general del programa, tanto de su diseño, planificación, ejecución y resultados, dentro de estos el impacto social se relaciona con la búsqueda de información sobre los efectos que ha producido principalmente en sus graduados. El presente estudio responde a la necesidad de conocer cuál es el impacto social del programa de maestría en psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala y tuvo como objetivo evaluar el impacto social del programa desde la mirada de estudiantes, docentes y empleadores. Para ello se realizó una investigación analítica, transversal y de metodología mixta con los 28 graduados de la primera cohorte, sus 13 docentes y 5 empleadores, la cual se sustentó en el empleo de métodos del nivel teórico y del nivel empírico, como la encuesta y la entrevista, los que se analizaron mediante estadística descriptiva y análisis de contenido. Como resultados principales se conoció que el programa tuvo una alta contribución al desarrollo de conocimientos específicos relacionados con la profesión y al incremento en la participación en actividades de carácter científico, a partir de la divulgación de los resultados de sus investigaciones del máster y la participación en otros eventos de carácter científico, así como a la satisfacción profesional de los graduados.

**PALABRAS CLAVES:** Psicopedagogía, maestría, evaluación, impacto social

## **ABSTRACT**

The evaluation of master's degree is related to the analysis and assessment of the general state of the program, both its design, planning, execution and results, within these the social impact is related to the search for information on the effects it has produced mainly in its graduates. The present study responds to the need to know the social impact of the master's program in psychopedagogy of the Technical University of Machala and had the objective of evaluating the social impact of the program from the perspective of students, teachers and employers. For this, an analytical, cross-sectional and mixed methodology investigation was carried out with the 28 graduates of the first cohort, their 13 teachers and 5 employers, which was based on the use of theoretical and empirical level methods, such as the survey and the interview, which were analyzed through descriptive statistics and content analysis. As main results, it was known that the program had a high contribution to the development of specific knowledge related to the profession and to the increase in participation in scientific activities, based on the dissemination of the results of their master's research and participation in other events of a scientific nature, as well as the professional satisfaction of graduates.

**KEYWORDS:** Psychopedagogy, master's degree, assessment, social impact

## ÍNDICE GENERAL

	pág.
PENSAMIENTO	II
DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS	IV
RESPONSABILIDAD DE AUTORÍA	V
REPORTE DE SIMILITUD	VI
CERTIFICACIÓN DEL TUTOR	VII
CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR	VIII
RESUMEN	IX
ABSTRACT	X
ÍNDICE GENERAL	XI
LISTA DE ILUSTRACIONES Y TABLAS	XII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	7
1.1. Antecedentes históricos de la evaluación de programas	7
1.2. Características epistemológicas de la investigación evaluativa, en relación a la evaluación de programas	10
1.2.1. El proceso de formación de posgrado y la evaluación de su impacto	13
1.3. La evaluación de los programas de posgrado. Análisis contextual	16
CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO	22
2.1. Perspectiva metodológica de la investigación. Tipo de investigación y tipo de diseño	22
2.2. Población y muestra	22
2.3. Descripción del trabajo con variables	22
2.4. Métodos de la investigación	27
2.4.1. Métodos del nivel teórico	27
2.4.2. Métodos y técnicas del nivel empírico	27
2.5. Procedimientos para el análisis de datos	29
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EMPÍRICOS	31
3.1. Información recogida de la encuesta realizada a los egresados del programa de maestría en Psicopedagogía. (Anexo 1).	31
3.2. Información recogida de la encuesta realizada a los profesores y tutores del programa de maestría en Psicopedagogía. (Anexo 2).	38

3.3. Información recogida de la entrevista realizada a los empleadores del programa de maestría en Psicopedagogía. (Anexo 3).	47
<b>CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	<b>50</b>
4.1. Discusión de los resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación del impacto social del programa de maestría en psicopedagogía	51
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>55</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>57</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>58</b>
<b>ANEXOS</b>	

### **LISTA DE ILUSTRACIONES Y TABLAS**

Tabla 1: Evolución de la evaluación a lo largo del siglo XX .....	9
Tabla 2: Matriz de consistencia .....	23
Tabla 3: Dimensión cognitiva.....	33
Tabla 4: Subdimensión relaciones profesionales.....	34
Tabla 5: Subdimensión estatus laboral profesional.....	34
Tabla 6: Sub dimensión Intervención profesional en el entorno.....	35
Tabla 7. Subdimensión bienestar personal.....	36
Tabla 8. Valoración integradora de la dimensión socio profesional personal.....	37
Tabla 9. Sub dimensión producción científica.....	37
Tabla 10. Valoración integradora de la dimensión impacto en la formación científica personal.....	38
Tabla 11. Valoración integradora de los resultados del instrumento aplicado a los estudiantes.....	38
Gráfico 1: Proceso de selección de una prueba estadística .....	29
Gráfico 2: Edad de los graduados .....	31
Gráfico 3: Sexo .....	32
Gráfico 4: Ocupación Actual .....	32
Gráfico 5: Formación específica recibida por los graduados en el programa para desempeñarse como educador/a.....	39

Gráfico 6: Competencias generales al egreso de la maestría.....	40
Gráfico 7: Cualidades personales del graduado del programa .....	40
Gráfico 8: Respuesta del programa a las necesidades sociales.....	41
Gráfico 9: Pertinencia social del programa.....	42
Gráfico 10: Contribución al proceso de formación de profesionales culminado el programa .....	42
Gráfico 11: Contribución a la solución de problemas profesionales luego de culminado el programa .....	43
Gráfico 12: Contribución del programa a la cultura de investigación en las escuelas donde trabajan los estudiantes .....	43
Gráfico 13: Mejoras en la respuesta social de la universidad.....	44
Gráfico 14: Acercamiento de la universidad a otras instituciones.....	44
Gráfico 15: Generación de nuevos conocimientos científicos.....	45
Gráfico 16: Mejora de las condiciones de empleo.....	45
Gráfico 17: Generación de empleabilidad .....	46

## INTRODUCCIÓN

La evaluación constituye un proceso gracias al cual se emiten criterios valorativos acerca de los resultados en la aplicación de proyectos, programas y políticas, sobre la base de determinados estándares e indicadores, así lo afirma (Valdés, 2023). La evaluación es el mecanismo que se utiliza cuando se quieren tener datos sobre la manera en que dichos elementos han sido diseñados y ejecutados, según opinan Gertler, et al. (2017), es un proceso cuyo fin tiene que ver con la identificación de los avances y dificultades proyectando la mejora futura.

Toda evaluación dado su carácter estructurado y sistemático, permite la obtención de información importante que puede ser utilizada para la retroalimentación y el perfeccionamiento de aquellos procesos en los que se lleva a cabo. En general, se puede afirmar que posibilita un mayor nivel de efectividad en todos ellos.

En las universidades los programas de posgrado constituyen el modo en que se emiten títulos académicos que sustentan el nivel de perfeccionamiento académico y profesional que alcanzan los matriculados en ellos. En estos programas los estudiantes reciben una formación integral que incluye la interconexión de actividades docentes, de investigación y vinculación con la sociedad. Todas estas actividades reúnen un criterio de pertinencia tanto con la ciencia que las abriga como con las necesidades sociales que resuelve, debido a lo cual puede afirmarse que tienen un impacto social.

Según la Comisión Nacional de Grados Científicos cubana, tal como reconocen Ortiz, González, Infante y Viamontes, (2010), forman parte del impacto social de los programas, las publicaciones científicas, los aportes a las ciencias específicas, el liderazgo científico de los graduados y el reconocimiento a estos mediante premios y otros reconocimientos. El impacto social en el posgrado es una de las variables que se relacionan con su calidad. Algunos autores opinan que “La evaluación de impacto social es el análisis que tiene como objetivo determinar de manera más general si un programa produjo los efectos deseados en las personas, hogares e instituciones y si esos efectos son atribuibles a la intervención del programa”. (Pino, et al, 2019, p. 12)

Otros autores como Borges (2014) y Vanclay, et al. (2015), estiman que el impacto social en el posgrado se relaciona generalmente con el concepto de su influencia sobre el ambiente, la mejora de la economía y la vida social desde la producción científica y de acuerdo con los criterios de Albornoz, et.al. (2005) el estudio y la evaluación de este impacto debe considerar la aplicación de índices cualitativos y cuantitativos, dado que

pueden brindar datos importantes para decidir acerca de políticas públicas relacionadas con el posgrado.

La Asamblea General de las Naciones Unidas (2015), al presentar la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, determinó la necesidad que tiene la Educación Superior de proyectar la articulación academia sociedad y en ese sentido plantea:

Numerosas son las acciones de los gobiernos para promover y fortalecer los lazos entre la universidad y la sociedad como, por ejemplo, el financiamiento de infraestructuras universitarias que contribuyan a la transferencia de resultados de la investigación generada en el ámbito académico hacia el sector productivo, empresarial y a la sociedad en general. (...) (Albornoz y Barrere, 2017, p. 5)

Vanclay, et al. (2015, p. 11) opinan que la evaluación del impacto social debe considerar los objetivos planteados por la ONU para alcanzar un desarrollo sostenible. Teniendo en cuenta lo antes expuesto, se entiende que el impacto de los programas de posgrado y sus resultados, tiene que ver tanto con los intereses del profesional en formación, la institución y el entorno social, trascendiendo hasta la aplicación práctica de los preceptos de las ciencias según las necesidades del desarrollo social (Agudelo et al., 2003).

En el ámbito latinoamericano se ha comenzado a transitar hacia la valoración de la calidad de la enseñanza universitaria, buscando la instauración de una cultura de evaluación a ese nivel. De cierta forma se puede afirmar que a nivel de América Latina se ha legitimado el establecimiento formal en los diferentes países de sistemas para evaluar y acreditar los procesos que se ejecutan en la educación superior, aspecto que, en el caso de Ecuador, es gestionado por el CACES.

En lo referente al posgrado, sus programas, en específico, son evaluados para conocer cuán eficaces son, y como pueden ser perfeccionados, en ese sentido, son varios los criterios a evaluar, los que abarcan la determinación de cambios en el contexto y si a este le fueron introducido los cambios que se proyectaron a partir de los resultados de investigación que se obtuvieron. Como resultado de la evaluación se proyectan y ejecutan mejoras que implican la participación de estudiantes, docentes y otros implicados. Para Stufflebeam, y Shinkfield (1987), a través de la evaluación se posibilita la obtención de datos valiosos que pueden ser utilizados por los responsables de gestionar los programas y que contribuyen a su mejoramiento.

En correspondencia con lo anterior, puede entenderse que la evaluación es un proceso que participa de manera relevante en la toma de decisiones y así lo reconocen los modelos de evaluación propuestos por Alkin (1969), Stufflebeam, et al., (1971), MacDonald

(1976) y Cronbach (1982), citados en Escudero (2003), a cuyo juicio se la debe entender como “el proceso de determinar, obtener y proporcionar información relevante para juzgar decisiones alternativas”. (p.22)

En las universidades la evaluación debe permitir valorar el estado en que se cumplen los objetivos y se desarrollan los diferentes procesos, propiciando el establecimiento de los mecanismos necesarios de contribución a la calidad de estos.

Actualmente algunos autores como Ortiz, Pérez y Velázquez, (2019), indican la existencia de problemas que interfieren la verificación del impacto que producen en la sociedad los programas de posgrado. Esto conduce a que se necesiten las investigaciones que contribuyan a conocer cómo impacta la formación académica de posgrado que se lleva a cabo en las universidades en el contexto social.

En los últimos años las bondades que puede reportar la evaluación y el por qué debe llevarse a cabo, ha ido cobrando paulatinamente importancia. Por el mismo hecho que permite mejorar diferentes procesos y tomar decisiones, pasa a ser un instrumento muy útil para la elaboración y ajuste de diferentes planes y programas, propiciando la disponibilidad de recursos y su uso más racional. Todo esto implica que se hace necesario tener en cuenta aspectos de índole económico, social y, por supuesto, políticos.

Según Ojeda, Castells y Castro (2018) es lo que sucede en Ecuador, país donde no existe una cultura de evaluación, pese a lo cual se ha generado una demanda en ascenso encaminada a establecer programas y políticas cuyo funcionamiento se base en las evidencias necesarias acerca de su eficacia. Según estos autores “Debido a la importancia de la evaluación para las políticas públicas y programas impulsados en Ecuador, es necesario investigar el estado de la evaluación en el país, los retos y oportunidades hacia el futuro”. Ojeda, Castells y Castro (2018, p. 47).

Desde este precedente las universidades ecuatorianas, desarrollan procesos de autoevaluación de sus procesos que le preparan para ser objeto de la evaluación externa que se lidera desde el CACES, la cual le permite dar fe del nivel de calidad en su gestión. Estos procesos de evaluación de calidad se realizan en función del pregrado (carreras) y el posgrado (programas de maestría y doctorados).

La Resolución Nro. 967 del 2016 del CEAACES acreditó a la Universidad Técnica de Machala (UTMACH) en la categoría “B”, lo que le habilitó para la oferta de programas de posgrado. Dicha acreditación fue ratificada en el 2020 por el CACES, mediante la Resolución No. 172-SE-33-CACES-2020, para el período 2020-2025.

Esta condición le permite a la institución gestionar los procesos académicos de pre y posgrado en apego a las políticas de calidad emitidas y evaluadas por los máximos órganos reguladores de la educación superior en el país, con el fin de mantener una calidad cuya continuidad responda al cumplimiento de los estándares de evaluación establecidos en estas políticas. Es así que desde el 2018 se ofertan programas de posgrado, algunos de los cuales, como sucede con el Programa de Maestría en Psicopedagogía, tienen ya varias cohortes ejecutadas.

Inmersa en la mejora continua de sus servicios la Universidad Técnica de Machala, precisa implementar una evaluación a sus programas de posgrado que permitan esa mejora sistemática. Como parte de este proceso, evaluar el impacto social de los programas es un instrumento que puede brindar una contribución a la cultura institucional de perfeccionamiento de sus procesos.

El Programa de Maestría en Psicopedagogía aprobado mediante la Resolución No. 273-del CES-2018, ha desarrollado hasta la fecha tres cohortes y no ha sido objeto de un proceso de evaluación y acreditación por parte del CACES. Este programa ha sido seleccionado como vía para la superación profesional por psicólogos, psicopedagogos, maestros, comunicadores, etc.; todos vinculados a la educación. Hasta la fecha han egresado del programa 65 profesionales, quienes han desarrollado como propuestas de titulación investigaciones que responden a los dominios y líneas de investigación de la institución y que se orientan a resolver problemas profesionales que se manifiestan en su radio de acción laboral.

Pese a esto, la repercusión que tienen estas investigaciones a nivel social, laboral y profesional no ha sido determinada. De igual manera los estudiantes han participado en actividades de servicio a la comunidad a nivel de hogares de atención a niños vulnerables, en eventos científicos, etc., cuyo impacto no ha sido precisado.

En correspondencia con lo planteado, esta investigación responde a la necesidad de evaluar cuál es el impacto social del programa de maestría en psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala, lo que deviene en problema científico de la investigación.

El objeto de la investigación, es el proceso de evaluación de programas.

Se consideró como el objetivo general de la investigación: Evaluar el impacto social del programa de maestría en psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala desde la mirada de estudiantes, docentes y empleadores.

El campo de la investigación se delimitó en el impacto social de programas de posgrado. Así este estudio genera las siguientes preguntas científicas: ¿Cómo se conceptualiza desde el punto de vista teórico el impacto social de un programa de maestría?, ¿Qué impactos sociales derivados del programa de maestría en Psicopedagogía identifican sus estudiantes, docentes y empleadores?, ¿Cómo valoran el impacto social del programa de maestría en Psicopedagogía los estudiantes, docentes y empleadores?

Para resolver estas interrogantes se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Fundamentar cómo se sustenta teóricamente la noción de impacto social en la evaluación educativa.
- Describir la evolución del proceso de formación en el programa de maestría en psicopedagogía en relación con su impacto social, desde la mirada de docentes, estudiantes y empleadores.
- Determinar cómo valoran los graduados, docentes y empleadores el impacto social del programa de maestría.

Para el desarrollo de los objetivos, se organizó un estudio mixto, analítico, con la primera cohorte del programa compuesta por 28 estudiantes cuyo período de formación se produjo entre el 2018 y el 2020, que constituyen la población bajo análisis, los 13 docentes y cinco empleadores. Esto, en búsqueda de responder cómo el programa de maestría a través de las acciones de docencia, investigación y vinculación con la sociedad ha impactado en los sujetos y el medio social en el que se inserta, para lo cual se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas, estadísticas de frecuencia y de análisis de contenido.

La investigación es importante pues pone de manifiesto la significación de identificar qué consecuencias tiene el conocimiento y la práctica que se genera desde un programa de maestría y cómo desde esta la universidad aporta al desarrollo social.

La novedad de la investigación es que da a conocer el aporte de este programa académico y cómo contribuye socialmente a la solución de diferentes problemas en el área disciplinar del programa y al perfeccionamiento en la formación de profesionales en el cuarto nivel, estableciendo detalles que permiten orientar el perfeccionamiento y mejora del propio problema.

El informe final está dividido en cuatro capítulos. El primero de ellos resuelve la primera pregunta científica y presenta una propuesta de marco teórico para la evaluación educativa del impacto social de un programa de posgrado. El segundo, describe la metodología que permitió la realización del estudio. El tercero da cuenta de los resultados

obtenidos del proceso de aplicación de los instrumentos de la investigación y en el cuarto son discutidos los resultados a partir de su contrastación con otros resultados de investigaciones en el ámbito del posgrado. El informe cuenta, además, con una introducción que avanza la justificación del diseño teórico de la investigación y su importancia. Concluye con el cuerpo de conclusiones y recomendaciones, apoyado por la bibliografía y los anexos.

## **CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS**

En el capítulo se da respuesta a la primera pregunta científica y se sustenta teóricamente la noción de impacto social en la evaluación educativa, exponiendo los referentes que desde el punto de vista conceptual estructuran el estado del arte del proceso de evaluación de programas educativos, enfatizando cómo se considera en relación con el impacto social que ejercen en la formación del profesional a nivel del posgrado.

### **1.1. Antecedentes históricos de la evaluación de programas educativos.**

El término *valore*, proveniente del latín *tasar*, que significa asignarle valor a algo, parece ser etimológicamente el origen más cercano a lo que hoy se conoce como evaluación. Históricamente, autores como Alcaraz (2015) creen que las concepciones soben evaluación del aprendizaje se manejaron desde el siglo II a. C., aunque con el tiempo se hayan ido modificando.

López (2003) afirma que la investigación evaluativa sigue un proceso para ser desarrollada semejante a la investigación educativa. Arnal *et al.* (1992), coincide con esta opinión y plantea que la investigación evaluativa y, particularmente la que se ocupa de la evaluación de programas, tienen grandes similitudes.

La preocupación por esta temática se generó en la comunidad científica educativa alrededor de los años setenta del siglo XX, lo que pudo estar dado por tratarse de una época con gran despliegue de programas sociales cuya efectividad y nivel de cumplimiento de objetivos era necesario precisar.

En la génesis de la investigación evaluativa son identificables dos tendencias bien identificadas. La primera de ellas, surgió en Estados Unidos con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, como evaluación del costo-beneficio de la inversión en programas sociales como vía para elevar la productividad en el trabajo. (Routlinger y Selowsky, 1976)

La otra tendencia en evaluación de programas es la evaluación de resultados o de impacto que también tuvo su origen posteriormente a la Segunda Guerra Mundial y se enfocó en la verificación de resultados en los programas sociales. En el período de la década del sesenta, se produjo un proceso de institucionalización científica y profesional de la evaluación de resultados, ligado a la investigación científica.

A partir de la década del ochenta, comienzan a aparecer publicaciones científicas que ya se perfilan completamente dirigidas a la evaluación de programas, Bauselas (2003). Es la

época en la cual según Escudero (2003) surge una generación de autores que se desprenden del interés por las pruebas de evaluación y comienzan a interesarse por juzgar sus resultados tomando en cuenta diferentes criterios.

Para que la investigación evaluativa pudiera cumplir sus funciones, debía acompañarse de un riguroso proceso, similar al seguido en cualquier investigación científica. Esto implica, según Mateo (1991), que una investigación evaluativa debe poseer rasgos semejantes a los de una investigación científica.

De esta forma, la investigación evaluativa constituye un proceso sistemático y riguroso de búsqueda de información concerniente al resultado y valor de los programas que estudia. Fernández Ballesteros (1996) afirma que se aplica en las Ciencias Sociales con el fin de tomar decisiones acerca de la aplicación de determinadas intervenciones sociales. Colás (1993) le adjudica gran complejidad a este proceso, derivada de la igualmente compleja aplicación de programas sociales.

La segunda parte del siglo XX estuvo signada por la proliferación de conceptos y opiniones sobre la evaluación, sin que hasta la actualidad sea posible superar toda esta amalgama y ofrecer conceptos definitorios. Guba y Lincoln (1982, 1989), realizan una sistematización por etapas acerca de las etapas en el desarrollo de la evaluación, Alcaraz (2015) sintetiza esta evolución planteando que en la actualidad no existen acuerdos definitorios sobre el tema en el cual solo imperan la confusión y el eclecticismo.

Alcaraz (2015) propuso tres períodos históricos en el desarrollo de la evaluación, en cuyo origen la medición y la evaluación eran intercambiables:

Primera etapa: Inicia en el siglo II (a. C.) y se extiende hasta 1930, con los trabajos de Ralph Tyler, por lo que la denomina como etapa pre tyleriana. En general, esta etapa se caracterizó por la poca vinculación entre la evaluación y los programas escolares.

Segunda etapa: Abarcó desde 1930 hasta 1957. La denomina como etapa tyleriana pues fue en ella donde Tyler publicó sus trabajos. Acuñando el término de evaluación educativa.

Tercera etapa: Se extendió desde 1957 hasta 1972. Es la época en la cual, pese a que la evaluación continuó centrada en el estudiante, se le comienza a dar importancia al resto de los aspectos presentes en el proceso educativo. Por ello, la denomina como etapa de la rendición de cuentas.

Cuarta etapa: Comenzó en la década del setenta y se extiende hasta la actualidad. En esta época surgen nuevos modelos de evaluación y los actores del proceso comienzan a ser figuras claves en la gestión de la evaluación.

En este trabajo se consideran los diferentes momentos en el desarrollo de la evaluación, según los criterios clasificatorios enunciados por Guba y Lincoln (1989). Estos criterios se describen en la siguiente tabla Alcaraz (2015):

Tabla 1. Evolución de la evaluación a lo largo del siglo XX según Guba y Lincoln (1989).

1ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (HASTA 1930)	2ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (1930-1957)	3ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (1957-1972)	4ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (DESDE 1973)
El Positivismo propio de las ciencias físico-naturales es asumido como el fundamento de la evaluación	Tyler introduce el término de “evaluación educativa”	La evaluación comienza a considerarse como parte del proceso de toma de decisiones en relación al resultado del programa	Se revelan varios modelos de evaluación
Se fortalece el interés por la medición científica de las conductas humanas	Se va más allá de la evaluación psicológica	Se desplaza el interés en el rendimiento del alumno hacia otras figuras: los docentes y el propio proceso	Dentro de los modelos se identifican los cualitativos, que emanan de las posturas constructivistas. Hay especial interés en comprender los fenómenos inherentes al mundo de la educación
Se incrementa el uso de la psicotecnia con el empleo de test para el estudio de la personalidad y de la inteligencia	Continúa predominando el empleo de los test. Aparece en la educación la propuesta de Bloom, el currículo mediante objetivos que representan conductas mensurables	A partir de los trabajos de Cronbach los cuestionarios, las entrevistas, y la observación se introducen como técnicas de evaluación	Se incorporan los métodos que fomentan la participación para dar cabida a que incorporen los valores, opiniones, etc. de los participantes del programa
Se identifica cuál es el resultado de los programas mediante la aplicación de métodos que permiten la comparación experimental	La evaluación es el instrumento que puede verificar el estado en que se cumplen los objetivos y permite valorar si los programas son o no eficaces.	La evaluación permite formar juicios de valor, los que deben aplicarse a los programas para tomar decisiones que los mejoren	La evaluación vista como instrumento para el cambio que promueve la participación, el emprendimiento es y consecuentemente la independencia del individuo
Medir es lo mismo que evaluar	Continúa hablándose de medición, pero el concepto de evaluación ocupa el lugar preponderante	Se incluye el término “juicio”. Se pretende valorar el mérito o valor de los programas. El evaluador como máximo responsable de emitir juicios sobre los resultados	Deja de hablarse de “medición”, para avanzar en el concepto de evaluación educativa

Se concibe la evaluación en correspondencia con un patrón normativo, o sea, se compara el accionar del individuo con un patrón grupal	Se introducen criterios o estándares, surge la evaluación criterial o estandarizada	La evaluación por criterios, prevalece en el escenario educativo. Scriven incorpora los términos “evaluación formativa” y “sumativa”, o “evaluación intrínseca” y “extrínseca”.	Surgen modelos que rompen con lo tradicionalmente establecido, como son: la “Evaluación respondiente” de Stake, la “Evaluación democrática” de McDonald, la “Evaluación iluminativa” de Parlett y Hamilton; entre otros
---	---	---	---

Fuente: Alcaraz (2015)

La realidad actual en el abordaje de la evaluación, se presenta confusa y estancada. En la misma medida en que se han ido diversificando los intentos de explicarla y establecer desde lo conceptual un aparato teórico que la sustente, la práctica evaluativa se ha rezagado. Como afirma Alcaraz (2015, p.23): “Sus funciones, sus intenciones, incluso sus nombres proliferan y aumentan su complejidad hasta tal nivel que acabamos encontrándonos en un momento histórico donde a pesar de que el conocimiento sobre la evaluación es mayor que nunca, la confusión es grande”.

## 1.2. Características epistemológicas de la investigación evaluativa, en relación a la evaluación de programas

Anguera (1989) afirma que por estar sujeto a una gran diversidad de posturas que se diseminan entre el establecimiento de un sistema teórico explicativo y la determinación de métodos que justifiquen su aplicación práctica, no existe un concepto consistente sobre evaluación. Ya desde 1987, Cordaray y Lipsey (1987) afirmaron la existencia de diferentes modelos o paradigmas con sus extensiones metodológicas particulares acerca de cómo desarrollar la evaluación. En De la Orden (1985), se puede encontrar un análisis acerca de las características de la investigación evaluativa, entre las que se hallan:

- Siempre que se lleva a cabo un proceso de investigación evaluativa, se está al mismo tiempo efectuando un proceso reflexivo que se acompaña del establecimiento de juicios acerca del objeto de evaluación.
- El proceso de investigación evaluativa está revestido de gran complejidad, dada por las características de su objeto, lo que dificulta el proceso de establecimiento de supuestos.
- El proceso de recolección de datos se halla sujeto a las características y posibilidades de los sujetos participantes, lo que dificulta mucho su ejecución.

- Las condiciones particulares en que se desenvuelve el proceso hacen difícil su replicabilidad.

- En muchas ocasiones, el evaluador no participa en el proceso de tomas de decisiones, las que quedan supeditadas a la voluntad de las personas que dirigen o financian.

Tejedor, García-Varcárcel y Rodríguez (1994), son más específicos y describen las siguientes características:

- La investigación evaluativa tiene como finalidad la intervención en la toma de decisiones de problemas prácticos.

- En la investigación evaluativa se manejan categorías teóricas e hipótesis que se organizan desde un diseño con rigor como cualquier otro proceso de investigación.

En relación con el concepto de investigación evaluativa, como ya se ha expresado con anterioridad, existe una gran diversidad de opiniones. Ella puede ser considerada como el resumen del cumplimiento de los objetivos de un programa (Tyler, 1950), o como el proceso que demuestra el valor de un objeto (Scriven, 1967); o los efectos de la aplicación de un programa (Levin, 1975).

Pese a la gran diferencia teórica y metodológica asociada a su estudio, existe coincidencia entre los autores al considerarla como un proceso de naturaleza dinámica, el cual gracias aplicación de métodos científicos se llega a conclusiones con la recogida de datos que permiten la toma de decisiones acerca de un programa. (López, 2003)

García (2010) estima que el mundo actual plantea grandes retos, ante los cuales la educación debe prepararse pues le debe responder a la sociedad acerca del estado en que se han cumplido sus objetivos. En ese orden de cosas debe disponer de las herramientas necesarias para valorar el estado del proceso. Justamente ahí se ubica la evaluación de programas como elemento indispensable.

Borouch y Wortman (1979) afirman que no se ha determinado un modelo de investigación evaluativa que satisfaga enteramente todas las exigencias en el ámbito de la educación.

Bauselas (2003) estima que existen alrededor de ocho modelos diferentes de investigación evaluativa y que alrededor del tema se ha acopiado un abundante recopilación bibliográfica, ante lo cual propone “tres criterios fundamentales; (a) la metodología empleada para establecer la verdad o basar las afirmaciones confirmatorias, (b) el papel asignado en el proceso de evaluación al orientador-evaluador en relación como los orientadores y con el sistema, y (c) los objetivos que persiguen o su orientación básica”. (Bauselas, 2003, p. 364)

La gran pluralidad conceptual en torno a la evaluación es también señalada por Escudero (2003). Scriven (1994) considera que la evaluación tiene el carácter de transdisciplina pues se halla presente en numerosas ciencias y sus procesos. Ante esta gran dispersión teórica, con su consecuente dificultad para la materialización en la práctica, se comparte el criterio de Escudero (2003), quien estima que la ausencia de modelos definitorios sobre evaluación que dificulta la adopción de uno de los existentes puede resolverse retomando la gran cantidad de evidencia teórica y empírica existente a la que puede recurrir para la configuración de un plan que le permita realizar la evaluación, de acuerdo a las situaciones que se presenten durante la investigación.

Es por lo antes expuesto, que la evaluación de programas puede ser entendida como un proceso de carácter metódico, sistémico y sistemático, mediante el cual puede conocerse su resultado, en cuanto al cumplimiento de sus objetivos y los medios que ha utilizado. Según Stufflebeam (1971), es un proceso que permite identificar, recolectar e interpretar información que permite una toma de decisiones a los gestores de un programa. González y Valcárcel (2001), son del criterio que la evaluación posibilita la descripción, explicación y valoración de los resultados y el efecto de la actividad que se realiza en las universidades, considerando útil no solo al control de lo realizado sino también a su mejora.

Según Añorga, Valcárcel y Toro (2004), la evaluación de programas es un conjunto de valoraciones que tienen un enfoque del proceso con un carácter sistémico, contextualizado e integral. También estos autores consideran que mediante la evaluación se puede comprender no solo cómo ha evolucionado el proceso y sus resultados sino también tomar decisiones que permitan reorientarlo.

Todas las conceptualizaciones planteadas pueden ser aplicadas al proceso formativo en el posgrado académico, al cual le son adaptables, las características que se sistematizaron a través de nuestra búsqueda bibliográfica:

- Constituye un proceso al cual le es inherente la recolección y procesamiento de datos.
- Ofrece determinados resultados.
- Posee un carácter sistémico y sistemático.
- Se encamina a cumplir objetivos previamente delimitados.
- A su realización se asocia la aplicación de métodos investigativos cuyos resultados arrojan la información necesaria para expresar los juicios de valor apropiados sobre el proceso.

- Tiene como fin la verificación del nivel en que se ha cumplido la misión que le ha sido asignada al proceso que se evalúa. Es justamente esta característica de la evaluación de programas la que adelanta una idea de lo que es su papel en relación con el impacto social del objeto del que se ocupa.

Villarreal, Castells y Castro (2018), afirman que la manera de evaluar cualquier intervención, tiene que ver con la duración de esta, las características de la información que se tiene y sus fines. En base a esto, plantean una tipología de evaluación:

-Evaluación de procesos: Mediante este tipo de evaluación se hace énfasis en los procesos que se hallan implicados en la realización de programas y proyectos. Lo que se persigue en este caso es la optimización en su ejecución.

- Evaluación de resultados: Según Villarreal, Castells y Castro (2018, p. 50): “La evaluación de resultados permite tener más información sobre el contexto en el que se implementó la política o programa analizado, generando información relevante para examinar los efectos potenciales”.

-Evaluación de impacto: Esta evaluación permite conocer cuán eficaces son las políticas o programas, y las consecuencias que se desprenden de su aplicación. El impacto puede ser entendido como el resultado final que se obtiene a partir de la aplicación de un programa y sobre su base pueden ser tomadas decisiones respecto al destino hacia el cual puede ser conducido.

### **1.2.1. Proceso de formación de posgrado y evaluación de su impacto**

La educación de posgrado puede ser considerada como un tipo de proceso formativo que se ocupa de la preparación de los egresados de las universidades, quienes a través de él, pueden profundizar o actualizar sus conocimientos y habilidades, siempre en respuesta a las necesidades del entorno laboral en el cual se hayan insertado una vez graduados; dado que la educación de posgrado se haya muy relacionada con el mundo del trabajo, a cuya eficiencia contribuye preparando a los profesionales que en él se desenvuelven. Es por eso, que repercute socialmente en la mejora de los procesos productivos y de los servicios. Morles, Núñez y Álvarez (1996) plantean que el posgrado está muy relacionado con el desarrollo social, en ese sentido indican el valioso compromiso que tienen las universidades con este. Son las instituciones universitarias las que tienen la responsabilidad de aportar a la sociedad las bases humanísticas, científicas y tecnológicas que son el soporte de la cultura humana. Bernaza (2013) considera que el posgrado se halla muy vinculado a los cambios sociales, científicos y tecnológicos.

En todo este proceso, tanto la pertinencia que determina la necesidad de que se cree un programa de posgrado, como su impacto, resultan conceptos claves cuando se valora la calidad de un programa a este nivel. Pese a esto, ambos conceptos no trascienden mucho los marcos institucionales y se limitan a algunos análisis de rigor sobre cómo cumplen sus objetivos estratégicos las universidades, siendo así que deberían aparecer en cada uno de los momentos del proceso de posgrado para dar cuenta del éxito no solo de su inicio y ejecución, sino también de sus efectos a nivel social.

Cualquier programa de posgrado que se halle realmente insertado en su contexto social, no puede prescindir de la creación de una conciencia clara en los profesionales de las metas y compromisos con la sociedad que asumen cuando matriculan en él. Esto implica que la participación en un programa de posgrado debe ir acompañada de un compromiso social con el entorno y una búsqueda sistemática de motivaciones en este para continuar ascendiendo en el camino profesional. Esto no se puede alcanzar si las universidades no proyectan el posgrado articulando el componente académico a partir de las necesidades existentes en su entorno social. Una universidad que respete su misión formadora debe ser capaz de articular sus intereses y posibilidades con aquellos intereses que a nivel social le exigen articular una propuesta formativa, tanto en el pregrado como en el posgrado.

Es por todo lo expuesto que la educación a nivel del posgrado, no puede proyectarse a espaldas de las políticas públicas y los objetivos de desarrollo, tanto a nivel estatal como en el entorno concreto en el cual se ubica el centro de educación superior. Solamente a través de las acciones conjuntas que se despliegan en torno a todos los procesos universitarios y el posgrado es que se logra un vínculo realmente provechoso con aquellas unidades de producción y servicios donde se desenvuelven los profesionales

Esto lo fundamenta claramente Núñez (2002, p. 17), cuando expresa que

El posgrado es un proceso que involucra la producción, transferencia, adaptación, diseminación y aplicación de conocimientos. Por ello la actividad de posgrado está -o debe estar- profundamente articulada a los sistemas de innovación, ciencia y tecnología en un país cualquiera y debe ser atendida como una de las variables que definen el éxito de estos últimos.

Cruz (2002) coincide con esta idea y argumenta que el posgrado se corresponde con un nivel avanzado de formación cuya finalidad radica en alcanzar una preparación de nivel avanzado para la docencia y la investigación, con la participación de las tecnologías, en el marco especializado de una profesión.

Diferentes investigadores del posgrado a nivel iberoamericano reconocen que la universidad no puede volver la espalda al necesario progreso en la formación de los profesionales que trabajan en las entidades de producción y servicios que se hallan en su entorno. “El posgrado requiere articulación con la formación de pregrado, con la investigación y con la extensión (...), la investigación debe mantenerse como soporte fundamental del posgrado, (...) incrementando la capacidad de producción, transferencia y aplicación del conocimiento”. (AUIP, 2002, p. 7)

En esta armónica conjunción de procesos, el posgrado se convierte en un eje fundamental que sirve para que se articulen docencia e investigación en la búsqueda del desarrollo de aquellas competencias profesionales que demanda el desarrollo social, cuyo resultado se traduce en un proceso formativo capaz de promover las cualidades que posibiliten a los profesionales participantes erigirse en los sujetos creativos, innovadores y con mentalidad de cambio que se necesitan en los procesos sociales, productivos y de servicios en los que se hallan inmersos.

En la práctica educativa, las universidades son centros que se nutren y al propio tiempo se proyectan hacia el desarrollo social, ellas constituyen centros que forman profesionales dotados de la cultura científica y tecnológica, capaces de autoeducarse a lo largo de la vida y con su formación contribuir al desarrollo social. Para conocer en qué medida su actuación ha contribuido al logro de sus metas formativas, las universidades precisan evaluar el impacto social de los programas de posgrado.

Estos programas son evaluados para conocer cuál es su eficacia y tomar decisiones que contribuyan a su mejora. Esta evaluación comprende al contexto, en el cual se determinan los cambios sucedidos gracias a la introducción de la actividad científica resultante del posgrado. También son evaluados los cambios que acaecen en los participantes, los recursos y los procedimientos empleados, siempre con la mira puesta en mejorarlos para ediciones posteriores.

Cuando se realiza una aproximación al concepto de impacto social, pueden ser identificadas diferentes miradas. Libera (2007) opina que el impacto social tiene que ver con los cambios que se producen con posterioridad a la aplicación de determinadas acciones. Albornoz, Estébanez y Alfaraz (2005), estiman que el impacto social tiene que ver con los efectos que el desarrollo científico tecnológico le provoca a la sociedad.

Tomando en cuenta los criterios anteriores puede entenderse que la noción de impacto social se circunscribe a tres asuntos fundamentales: los efectos de la aplicación de la

ciencia y la tecnología, los resultados en el desarrollo social y cómo ciencia, tecnología y sociedad se relacionan, provocando determinados efectos.

A nivel internacional, cuando se evalúa un impacto social, esta evaluación considera el carácter planificado de la acción realizada. De este modo, se entiende que una intervención ocasiona potencialmente un impacto social cuando genere un cambio importante para la persona, la familia, un lugar de trabajo o a nivel social, y este cambio puede ser percibido tanto a nivel cognitivo como físico.

La Asociación Internacional para la Evaluación de Impacto (IAIA, 2009), define al impacto social como los efectos de cualquier propuesta, acción y cambio sobre las maneras de vivir de los individuos y miembros de una sociedad.

El impacto social tiene que ver con los cambios que se generen en diferentes ámbitos dentro de la sociedad y cuando dentro de ella un grupo de individuos los considere valiosos. Para hablar de impacto social Vanclay, Esteves, Aucamp y Franks (2015) estiman que deben haberse producido cambios en diferentes espacios como pueden ser:

- El modo de vida en individuos y comunidades.
- Los aspectos que determinan la cultura en un contexto determinado y que involucran creencias y costumbres anteriormente establecidas y las que adoptan nuevas características.
- El dominio y la estructura política: Identificado primordialmente por el nivel de participación alcanzado por los sujetos en la toma de decisiones políticas.
- El acceso y la calidad en los recursos que utilizan individuos y comunidades como puede ser la calidad del aire y del agua.
- La salud biopsicosocial que gozan los individuos.
- El pleno ejercicio de los derechos a nivel individual y social.
- El disfrute de seguridad que permita el desarrollo pleno del individuo y sus descendientes.

### **1.3. Evaluación de programas de posgrado. Análisis contextual**

En una buena parte de las universidades latinoamericanas se han instituido diferentes estructuras para la evaluación de la calidad, considerando a esta como un aspecto inseparable de su correcto funcionamiento. En algunos casos la calidad se ha convertido en auxiliar para la mejora continua, en otros casos, únicamente ha sido el parámetro cuya presencia garantiza un nivel mínimo de funcionamiento. De alguna manera el contar con mecanismos para la evaluación y acreditación ha ido generando una cierta cultura

relacionada con la calidad de los procesos que se desarrollan al interior de las universidades.

A nivel internacional diferentes organizaciones como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), han comprometido su labor en el sentido de facilitar que las universidades respondan a las exigencias sociales. Pese a ello no debe ignorarse que la última palabra la tienen estas quienes deben estar de acuerdo en someterse a procesos de evaluación externa, que comprueba in situ la certeza de la autoevaluación que ha realizado la institución de sus procesos, según afirman Contreras (2012) y Medina (2011). Por su parte Acosta, et al. (2014), Casas y Olivas (2011) y Van der Bijl, (2015), la incorporación a estos procesos le reporta innumerables beneficios a las universidades.

En general los diferentes modelos de evaluación de la enseñanza superior en los países latinoamericanos coinciden en algunos aspectos, específicamente a nivel del posgrado. En todos los casos, se aspira a alcanzar que se acrediten tanto las carreras como los programas y las universidades, buscando que se reconozca su papel como centros que producen conocimientos y generan investigación, así lo refiere Hinojosa (2015).

Pese a lo planteado, entre los diferentes países de la región existen también grandes diferencias, dado que, en algunos casos, el hincapié fundamental será la calidad en la docencia, mientras en otros solo se trata de la mejora de la participación de la universidad en la producción científica, Orellana (2015). Con independencia de esto y como tendencia general, la búsqueda de calidad en el quehacer universitario se orienta hacia dos direcciones: el progreso en los procesos al interior del centro y en su relación con el entorno social del cual es parte.

En el caso del posgrado, las actuales condiciones socioeconómicas de América Latina, exigen un profesional que reúna un conocimiento avanzado en un área determinada del saber, dentro de la cual se actualice permanentemente; o bien, estar vinculado de lleno a la investigación científica cuyo resultado sea el reconocimiento y la creación científica e innovación.

En términos generales y con independencia de los intereses que promuevan las evaluaciones de calidad, en esta se involucran toda la institución, sus actores internos, las carreras, el posgrado, etc. y puede ser que el Estado sea el principal promotor de las evaluaciones, o estas se hallen ligadas al deseo institucional de mejorar sus prácticas.

Al momento presente en la región se ha ido generando todo un movimiento en aras de la valoración de la calidad en la educación superior, lo que se ve reflejado en el nivel de institucionalización que ha ido alcanzando con la creación de diferentes organismos que a nivel de cada país se encargan de esta actividad.

Ceballos (2014), Cervera, Martí y Ríos (2014), explican que, en el caso de Perú, es el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). quien se encarga de esta tarea. En Colombia es el Consejo Nacional de Educación Superior quien asume la evaluación. En el caso de Chile lo hace la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), mientras México posee el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES, A.C). En Cuba existe la denominada Junta Nacional para la evaluación y acreditación (JAN), identificándose un sistema (SUPRA) que se encarga de los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones. En Bolivia es el Viceministerio de Educación el que asume esa responsabilidad.

En el caso específico de Ecuador, en el año 2012 fue implementado un modelo de evaluación de universidades. En esa primera época que inició un trabajo en condiciones nuevas para las que se carecía de experiencia suficiente, predominaron los indicadores de tipo cuantitativo, alejados en gran parte de la realidad ecuatoriana y cuya validez y confiabilidad no estaban totalmente verificadas. Ese primer modelo agrupó 31 indicadores cuantitativos y 15 cualitativos, (CEAACES, 2018).

Para el año 2015, ya con una relativa experiencia y con un mayor conocimiento de las imprecisiones del modelo primigenio, se instituyó un modelo con una base menos cuantitativa y más cercana a lo cualitativo. Todo ello permitió mejorar la confiabilidad de la información obtenida, precisando estándares de calidad para las escuelas politécnicas y para las universidades más cercanos a lo deseable para las instituciones ecuatorianas. En este modelo del 2015, se prestó atención a aspectos como la planificación, el nivel de funcionamiento en los procesos universitarios sustantivos (docencia, investigación y vinculación), la calidad de los servicios académicos y los niveles de profesionalización del claustro. (CEAACES, 2018)

En los modelos posteriores se consideraron todos los aspectos anteriores, pero se proporcionó mayor precisión a los estándares de calidad. Todo ello condujo a que, “su producto es un conjunto de estándares más compactos y simples, sugiriendo que podría ser aplicado de una manera más fácil y al mismo tiempo más profunda”. (CEAACES, 2018, p.5). Los indicadores generales que integraron este modelo son: organización,

claustro de profesores, investigación, vinculación con la sociedad, recursos e infraestructura y estudiantes. A cada uno de ellos le pertenecen diferentes sub indicadores. En el 2019, el anterior CEAACES paso a ser denominado Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), nombre que mantiene en la actualidad, este presentó un modelo de evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas, que enfatizó la importancia de los procesos de autoevaluación que se generan dentro de las propias universidades, lo que promueve una cultura de evaluación que se genera desde dentro y recupera el involucramiento de los actores institucionales en la generación de cambios y mejoras en sus procesos.

Este modelo que propuso el CACES hizo gran hincapié en el concepto de aseguramiento de la calidad, al que definió como “procesos continuos, altamente participativos, proyectados al mediano y largo plazo” (CACES,2019, p.8). Esta concepción implica que la creación de una cultura de calidad que se ocupe de otorgar el máximo valor posible a las prácticas institucionales, en función de alcanzar esa calidad.

De acuerdo a esta concepción de aseguramiento de la calidad, este se sostiene en dos aspectos esenciales: Un proceso de autoevaluación voluntario, sin fines de acreditación, centrado en la mejora y otro, cuya finalidad es la acreditación de procesos. Como expresa el CACES (2019, p.15), este modelo del 2019 realizó ajustes importantes atendiendo a que, “no busca la categorización sino la acreditación de las IES, no se diferencian pesos entre los estándares y a todos se les considera fundamentales”.

Lo más importante desde esta concepción se circunscribe a considerar la importancia de la calidad por encima de la acreditación y esa concepción se sostiene en el refuerzo de las funciones universitarias sustantivas: la docencia, la vinculación y la investigación.

Para la valoración del cumplimiento de esas funciones se consideran tres ejes que son la planificación, la ejecución y sus resultados, a los cuales agregó un cuarto aspecto que denomina “condiciones institucionales” (CACES, 2019).

En la Universidad Técnica de Machala, (UTMACH), en el año 2006, se inició el proceso encaminado a la evaluación del cumplimiento de sus funciones. En ese momento y utilizando un mecanismo de búsqueda de consenso entre sus actores se construyó un Proyecto de Autoevaluación, cuya aprobación fue llevada a cabo por el entonces Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA) en el año 2008. Con posterioridad a eso se inició un proceso de autoevaluación, que dio comienzo con la realización de un Diplomado Superior en Evaluación Institucional dirigido a los integrantes de la comunidad universitaria. La materialización de estos

cursos permitió la elaboración de los instrumentos de autoevaluación que una vez aplicados, en enero del 2009 evaluaron el funcionamiento institucional a un 78% de eficacia, (UTMACH, s/f).

En el propio año y siguiendo los preceptos emanados de la Asamblea Nacional Constituyente del 2008, el CONEA, siguiendo el Mandato Constituyente Nro 14, elaboró un informe técnico en el cual calificó los niveles de desempeño de las diferentes instituciones de educación superior del país, de acuerdo a un grupo de indicadores: academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, investigación y gestión interna. Según este informe la institución fue ubicada en la Categoría D, de conjunto con otras 12 universidades, que representaban el 19% de los centros de educación superior del país. Los criterios asumidos indicaban que las instituciones agrupadas en esta categoría adolecían de:

- Docentes que en su mayor parte tenían únicamente diplomados o cursos superiores, careciendo de formación a nivel de maestrías y doctorados, mientras en algunos casos los títulos de cuarto nivel no estaban en correspondencia con las respectivas cátedras.
- Deficiencia generalizada en el tiempo de dedicación a la docencia.
- En algunos casos en las universidades públicas, pese a tener suficientes docentes de tiempo completo, la deficiente distribución del número de horas dedicadas a la docencia le impedía ofrecer otras actividades de apoyo a los estudiantes.
- La actividad de investigación era prácticamente inexistente.
- Deficiencias generalizadas en las políticas de nivelación y admisión.

En el año 2016, esta condición fue revertida y, ante un nuevo proceso de evaluación, la UTMACH ascendió hasta la categoría B. En el año 2020, el CACES reafirmó a la institución su carácter de universidad acreditada. Actualmente, las carreras de Medicina, Derecho y Enfermería, ostentan asimismo la condición de carreras acreditadas,

En el espacio particular de los estudios de posgrado, aunque la institución posee 13 programas activos, estos no han sido evaluados y por consiguiente no están acreditados, lo que constituye un anhelo compartido por la comunidad universitaria.

El programa de posgrado académico en psicopedagogía, abrió el 8 de febrero del 2019, a la fecha ha abierto tres cohortes, con un total de 84 profesionales que han matriculado en el mismo. De ellos, 61 ya se han graduado. Estos son los matriculados en la primera y segunda cohortes, las que culminaron con un 100% de eficiencia terminal. La tercera cohorte está en la actualidad en fase de titulación. Ha sido un programa que se ha

caracterizado por una gran estabilidad en su equipo de dirección y su claustro compuesto por 13 docentes.

Teniendo en cuenta estas características, constituye una necesidad la sistematización de datos que arrojen luz acerca del impacto que ha ejercido el programa en el entorno socioprofesional, como una vía posible para su mejoramiento y la toma de decisiones acerca de su continuidad y perfeccionamiento.

En el capítulo se presentó el resultado de la sistematización bibliográfica realizada que permitió situar históricamente la evaluación de programas y realizar algunas aproximaciones a sus referentes conceptuales, los que permitan fundamentar la investigación, contribuyendo a la generación de información sobre un tema controversial y acerca del cual queda todavía mucho por precisar. En el próximo capítulo se presenta el apartado metodológico que posibilitó la ejecución del estudio.

## **CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO**

El capítulo II presenta el marco metodológico desde el cual se ejecuta la investigación, como parte del cual se considera el paradigma con su enfoque metodológico y el tipo de investigación. Se presentan, además, los métodos, tanto del nivel teórico como empírico; las técnicas y los instrumentos de la investigación, elaborados a partir del trabajo con las variables, lo que permite recopilar, clasificar, analizar y presentar los resultados de la investigación.

### **2.1. Planteamiento metodológico del estudio**

En este estudio, se planteó como objetivo evaluar el impacto social del programa de maestría en psicopedagogía de la UTMACH, una investigación asumida como de evaluación educativa (Escudero, 2016), en el cual la investigación se delimita en un contexto real, encaminado al mejoramiento de la calidad educativa de un programa, Rivas (2010). La investigación se realiza bajo un diseño no experimental, transversal, de carácter mixto (Hernández y Mendoza, 2018) y combina la descripción de datos de carácter cuantitativo con el análisis y la interpretación de los datos en busca de su comprensión, propia de la investigación cualitativa, Zerpa de Kirby (2016).

### **2.2. Población**

Hernández y Mendoza (2018) definen a la población como el conjunto de individuos que conforma el universo de estudio. La población puede ser finita o infinita y contener elementos con características comunes, coincidiendo con el universo (Arias, 2006; Cohen y Gómez Rojas, 2019;). En esta investigación se trabaja con una población que está compuesta por los 13 docentes del programa, los 28 graduados de su primera cohorte y 5 sujetos que son empleadores de los estudiantes.

### **2.3. Descripción del trabajo con variables**

La investigación realizada consideró una variable general: Evaluación de impacto social. Desde el punto de vista conceptual se definió a partir de lo planteado por la IAIA (2009). Esta propia organización no gubernamental define al impacto social como los efectos de cualquier propuesta, acción y cambio sobre las maneras de vivir de los individuos y miembros de una sociedad. A partir de esta definición se consideró que el impacto social puede entenderse como el efecto del programa de maestría en la formación cognitiva y sociopersonal de sus graduados que se proyecta en sus acciones profesionales.

A partir de la propuesta de dimensiones e indicadores de la IAIA (2009), fueron elaborados las siguientes dimensiones e indicadores que para una mejor organización metodológica se incorporaron en la matriz de consistencia de la investigación:

Matriz de consistencia de la investigación

Problema	Objetivo	Hipótesis de trabajo	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores
Necesidad de evaluar cuál es el impacto social del programa de maestría en psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala	Evaluar el impacto social del programa de maestría en psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala	El programa de maestría en psicopedagogía ha ejercido un impacto social positivo en los graduados.	Impacto cognitivo	Conocimientos generados por el programa para el ejercicio profesional	Contribución a los conocimientos específicos relacionados con la profesión y a los generales que apoyan el ejercicio profesional, ej. Uso de las tecnologías: - Contribución a los conocimientos específicos relacionados con la profesión - Participación en la actividad científica - Conocimientos generales.
			Impacto Socio profesional Personal	Relaciones profesionales	Relaciones profesionales: -Participa en redes profesionales -Participa en gremios profesionales
				Estatus laboral profesional	Mejora del estatus laboral profesional: -Responsabilidades en el área del programa

					<ul style="list-style-type: none"> <li>-Incorporación a un nivel superior de enseñanza</li> <li>- Obtención de categorías académicas o científicas</li> </ul>
				Intervención profesional en el entorno	<p>Contribución del programa a su actual desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interviene en la solución de problemas en su área de trabajo</li> <li>- Genera un clima de trabajo satisfactorio en el entorno laboral</li> <li>- Responde a una necesidad de perfeccionamiento profesional</li> <li>- Ejerce influencia en la formación profesional, científica y de valores de los estudiantes con los que trabaja</li> </ul>
				Bienestar personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Influencia del programa en las cualidades personales</li> <li>- Influencia del programa en la satisfacción personal como profesional</li> </ul>

			Impacto en la formación científica personal	Producción científica	Participación en actividades de carácter científico-académico: -Ponente en congresos (Mencione el nombre) -Participar o impartir capacitaciones (Título de la capacitación) -Realización de publicaciones (¿Cuál?) - Participar como árbitro de publicaciones (¿Cuál?) - Participar como Comités evaluadores
--	--	--	---	-----------------------	---

			Impacto institucional	Relación universidad sociedad	<ul style="list-style-type: none"><li>- Mejora de la respuesta social de la universidad</li><li>-Mejoras en la vinculación social de la universidad</li><li>-Generación de nuevos resultados científicos</li><li>- Mejoras en las condiciones de empleo de los graduados</li></ul>
--	--	--	-----------------------	-------------------------------	--

## **2.4. Métodos de la investigación**

### **2.4.1. Métodos del nivel teórico**

En la investigación se usó el método análisis-síntesis que se define como la descomposición del objeto de estudio en cada una de sus partes para estudiarlas en forma individual y luego de forma holística e integral (Rodríguez y Pérez, 2017), este permite conocer más profundamente la realidad que enfrenta la investigación y simplificar su descripción, también se usa el método hipotético-deductivo, al cual Rodríguez y Pérez (2017) define como el complemento mutuo con la deducción que se establece a partir de la verificación de hipótesis.

Se emplea además el método histórico lógico, enfocado en develar la evolución de la evaluación de programas a lo largo del desarrollo de la educación.

### **2.4.2. Métodos y técnicas del nivel empírico**

Como principal método del nivel empírico se utilizó la medición, según Cerezal y Fiallo (2005) es aquel que se ha cogido de la práctica, se lo ha analizado de manera experimental mediante la observación, experimentación y medición.

Este método general se materializó a través de la técnica de encuesta la cual supuso la elaboración de cuestionarios, cuya aplicación masiva permitió conocer las opiniones y valoraciones que sobre determinados asuntos poseen los sujetos encuestados Anguita, et al, (2003). Se puede definir la encuesta, como una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características, ciado por Anguita, et al, (2003)

En la investigación fueron utilizados tres instrumentos elaborados a partir de una síntesis teórica de los propuestos por la Junta Nacional de Acreditación de la República de Cuba para el posgrado y por León (2020), la cual evaluó el impacto social de los programas de doctorado en América Latina.

El primero de estos instrumentos estuvo dirigido a los graduados de la primera cohorte del programa (Anexo 1). Consta de 7 preguntas y su objetivo fue obtener información directa del impacto social que generó el programa de maestría en psicopedagogía en sus labores profesionales.

El instrumento está dividido en dos partes, la primera explora los datos generales de los participantes y la segunda se ocupa de explorar los indicadores relacionados con el

impacto social del programa de psicopedagogía como se expresa en la matriz de consistencia.

Para la valoración general del instrumento se consideró lo siguiente:

- Alto impacto social: El resultado en la sumatoria de la totalidad de los indicadores evaluados supera el 80%.
- Impacto social medio: El resultado en la sumatoria de la totalidad de los indicadores se halla entre el 70% y el 79 %.
- Bajo impacto social: El resultado en la sumatoria de la totalidad de los indicadores es menor o igual al 69%.

El segundo de los instrumentos estuvo dirigido a los profesores y tutores del programa de maestría en Psicopedagogía (Anexo 2). Consta de 8 preguntas y su objetivo fue obtener resultados de su opinión personal – profesional sobre el programa y su impacto que diera datos adicionales a lo arrojado en el instrumento aplicado a los estudiantes, incluyendo dentro de sus interrogantes las que se refieren a la proyección social tanto del programa como de la universidad a través de este (última dimensión de la matriz de consistencia).

El instrumento consta de 8 preguntas de las cuales las seis primeras el sujeto tiene que ubicar en una escala del 1 al 10 donde el 10 es la máxima expresión y el 1 la mínima. Este orden se invierte en la pregunta 7 que tiene nueve literales a lo que las respuestas debían ser ordenadas los que considere de acuerdo a su importancia, a partir del número 1 que, en ese caso sería el más importante y finalmente la pregunta 8 es una interrogante abierta donde se les pide recomendaciones a los docentes.

La escala para valorar las respuestas es la siguiente:

- De 8 en adelante: Desarrollo alto del indicador
- De 6 a 7: Desarrollo medio del indicador
- De 5 hacia abajo: Desarrollo bajo del indicador

En el tercer instrumento estuvo dirigido a los empleadores directivos de los graduados del programa de maestría en psicopedagogía (Anexo 3). Consiste en una entrevista de carácter semiestructurado que consta de 9 preguntas que intercalan preguntas cerradas y preguntas abiertas de opinión personal, así como la última pregunta que se les pidió qué recomendarían para mejorar el programa.

Luego de la elaboración de los instrumentos, se aplicaron las preguntas que se trabajaron durante la operacionalización de variables, cumpliendo de este modo con el marco metodológico de abordar a toda la población con los métodos y técnicas descritos en el

diseño de investigación, para luego concluir con el análisis interpretativo de los resultados estadísticos.

Una vez culminada la aplicación de la encuesta a los graduados, se realizó una entrevista de retest, en la cual se pidió vía telefónica a algunos de ellos explicaciones acerca de aspectos que no quedaron claros.

## 2.5. Procedimientos para el análisis de datos

Existen diferentes formas de realizar el análisis estadístico en una investigación y este debe estar en correspondencia con los objetivos del estudio y el tipo de diseño.

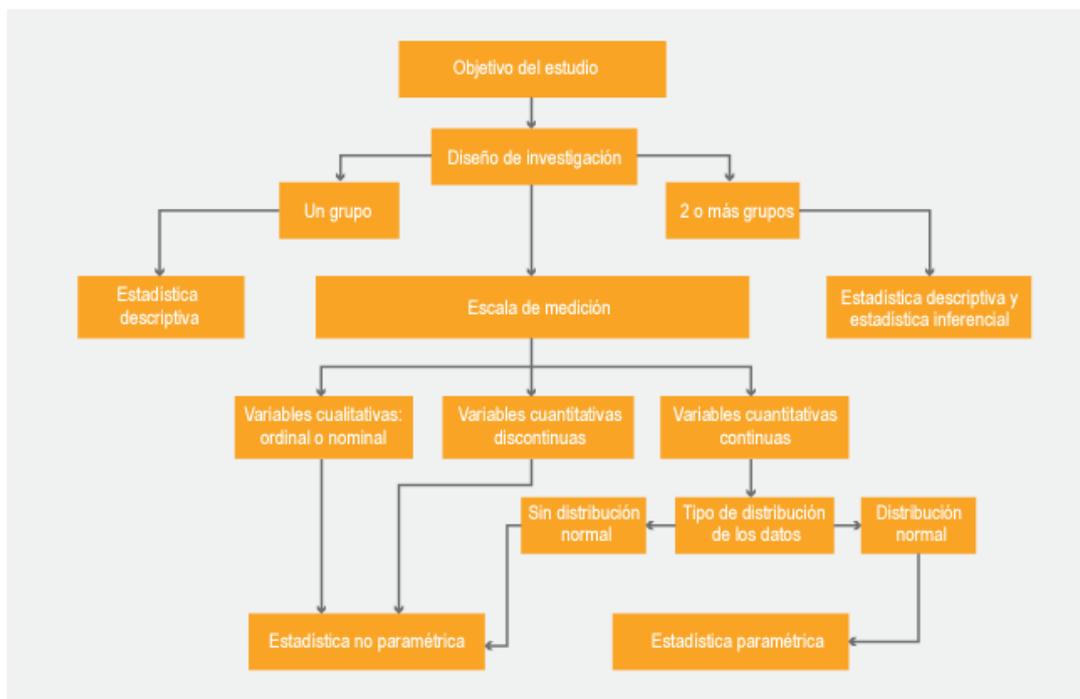


Gráfico 1. Proceso de selección de una prueba estadística (Flores, Miranda y Villasís, 2017)

Atendiendo a que esta es una investigación que sigue un diseño no experimental, con un grupo y trabaja una variable cualitativa ordinal, se decidió utilizar como técnica para el análisis de datos la estadística descriptiva, que se define técnicamente como una disciplina que se encarga de recoger, almacenar, ordenar, realizar tablas o gráficos y calcular parámetros básicos sobre el conjunto de datos (López, 2020).

No se consideró la utilización de estadística no paramétrica, dado que no está dentro de los objetivos del estudio el análisis ex post facto de la exposición de los estudiantes al programa, lo que pudiera ser proyectado en estudios posteriores con un alcance más amplio que involucre a otras cohortes.

Los datos obtenidos son triangulados, a partir de considerar lo planteado por (Betrián et al., 2013), quien expresa que esta permite la verificación y comparación de los datos que resultan de la aplicación de los instrumentos. A partir de este criterio se analizaron los resultados de las encuestas a partir de las fuentes establecidas, utilizando el programa de Microsoft Excel.

Mediante el formulario de Google Form se realizaron las encuestas y se recogieron los resultados en hojas de Excel para establecer los gráficos.

Se utilizaron en los análisis como medida de la información, la estadística descriptiva mediante distribución de frecuencias.

Las preguntas de la entrevista a los empleadores se procesaron de manera cualitativa mediante análisis de contenido.

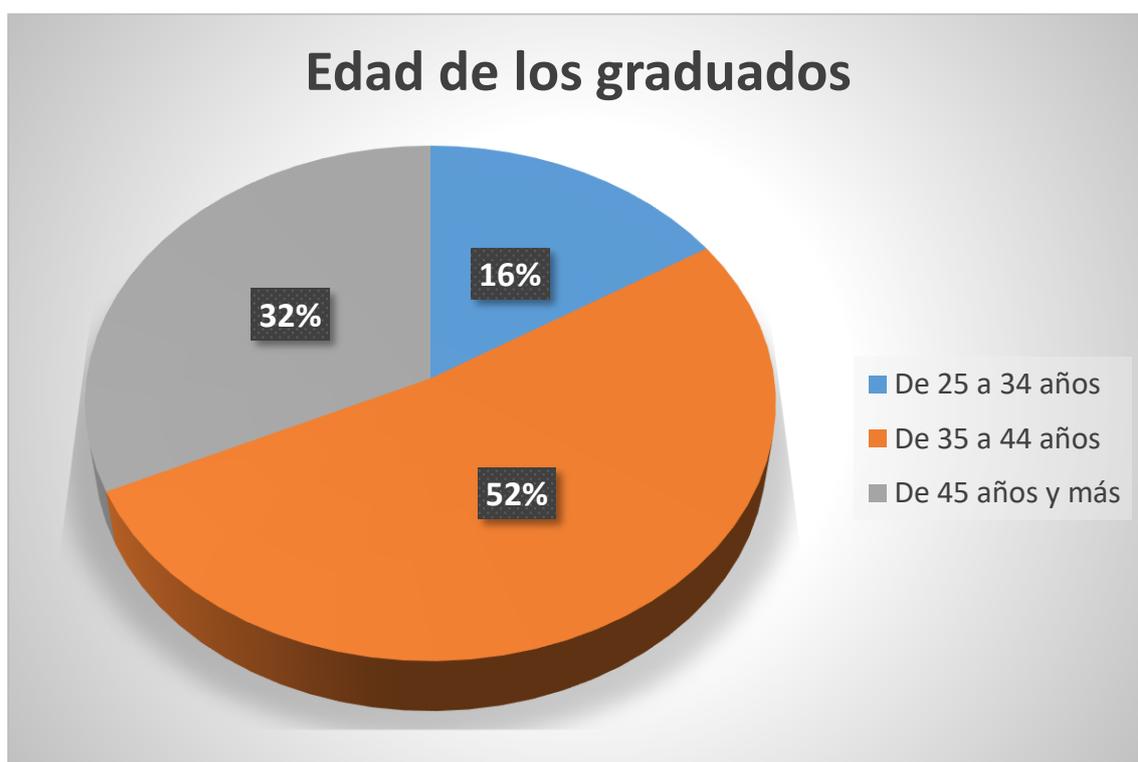
En este capítulo se presentó el marco metodológico que permitió organizar los procedimientos necesarios para la ejecución de la investigación, como parte del cual se determinó el tipo de estudio y su perspectiva, la población y los principales métodos y técnicas para la obtención y el análisis de los datos emanados de la aplicación de los instrumentos de la investigación.

### CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EMPÍRICOS

En este capítulo se analizaron los resultados obtenidos de los diferentes instrumentos aplicados, tanto a los egresados, docentes y empleadores de la maestría en psicopedagogía de la UTMACH.

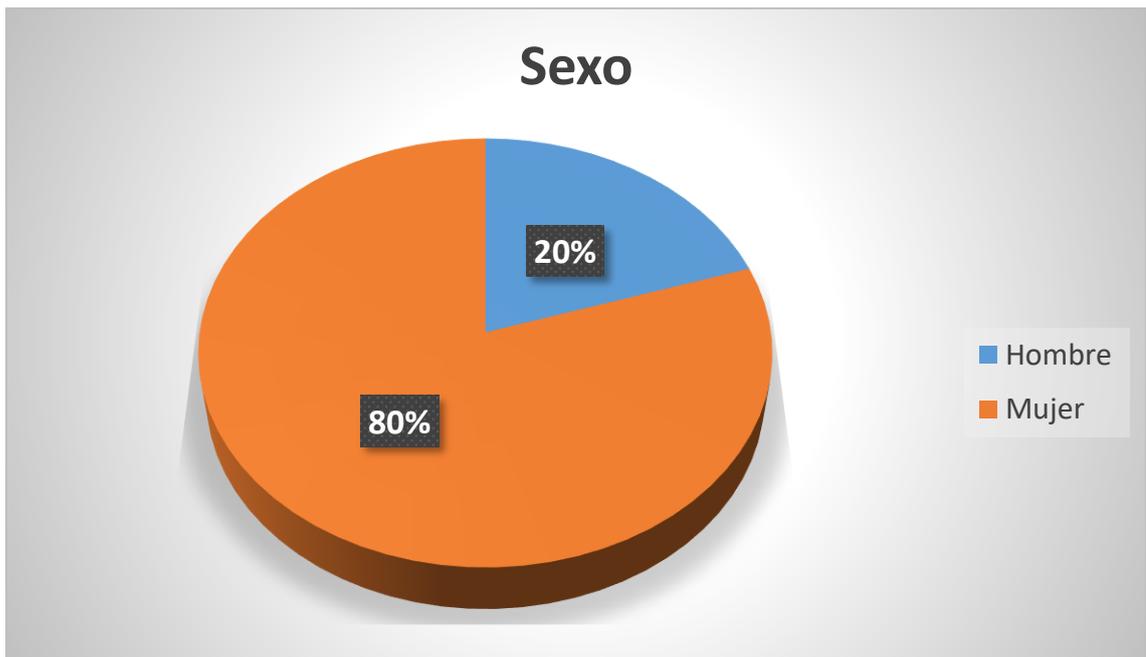
#### 3.1. Información recogida de la encuesta realizada a egresados. (Anexo 1).

GRÁFICO #2



De acuerdo a la edad la mayor parte de los graduados, un 52% se hallan en el rango de 35 a 44 años, por lo que se hallan en la edad adulta media, seguido del grupo de 45 años en adelante que son el 32% y una minoría del 16% que son de 25 a 34 años.

**GRÁFICO # 3**



Los resultados evidencian que el 80% de los graduados del programa de maestría en psicopedagogía son mujeres, mientras que el 20% son hombres. Según Bacigalupi et al (2009), en los últimos años se observa un fenómeno de feminización de la educación que ha trascendido hasta la educación superior.

**GRÁFICO # 4**



De acuerdo al empleo actual, el 96% de los encuestados afirmó estar trabajando, existe un 4% que se encuentra sin empleo, no hay pensionados en este grupo.

Una vez conocidos los datos generales de los graduados, se realizó el análisis de las dimensiones y sus indicadores que se exploran mediante este instrumento.

La totalidad de los graduados realizó su trabajo de titulación encaminado a solucionar un problema identificado en una institución educativa. En relación con los problemas resueltos, hemos realizado una agrupación según las temáticas:

- Convivencia escolar y habilidades sociales: 8 trabajos
- Rendimiento académico: 7 trabajos
- Atención a la diversidad: 4 trabajos
- Desarrollo del pensamiento: 2 trabajos
- Lectura crítica: 1 trabajo
- Estilos de aprendizaje: 1 trabajo
- Orientación vocacional: 1 trabajo
- Relación familia escuela: 1 trabajo
- Desarrollo psicomotor: 1 trabajo
- Orientación educativa: 1 trabajo
- Estilos de crianza: 1 trabajo

Tabla 3. Dimensión cognitiva

INDICADOR	Cantidad y %			
	Si	%	No	%
- Contribución a los conocimientos específicos relacionados con la profesión	24	88%	4	12%
- Participación en la actividad científica	27	96%	1	4%
- Contribución a los conocimientos generales	16	60%	12	40%

El 88% de los encuestados afirma que el programa ha contribuido al desarrollo de conocimientos específicos relacionados con la profesión, siendo la opción de intervenir en la solución de una problemática de la institución donde laboran la más identificada, de ahí que el programa haya contribuido al desarrollo de conocimientos específicos relacionados con la profesión que permiten intervenir en su área de trabajo.

Las siguientes situaciones son las más frecuentes a las que los encuestados han intervenido en su trabajo:

- Mejoras en la vinculación hogar escuela
- Dificultades de autoestima
- Estilos de crianza que emplean las familias
- Casos con NEE
- Intervención con niños que presentan TDAH en el aula
- Capacitación de docentes en Inclusión Educativa para estudiantes con Asperger
- Empleo de actividades lúdicas para la estimulación del desarrollo psicomotor de los niños.

El 66% de los estudiantes también afirma que el programa ha contribuido al desarrollo de sus conocimientos generales.

- Dimensión impacto sociopersonal profesional

Tabla 4. Subdimensión relaciones profesionales

INDICADOR	Cantidad y %			
	Si	%	No	%
Relaciones profesionales				
- Participa en redes profesionales	1	4%	27	96%
- Participación en gremios profesionales	2	7%	26	93%

En relación con las relaciones profesionales que se han desarrollado a partir del programa de maestría, se conoció a través de las respuestas de los graduados que, en su mayor parte, con un 27% y un 25% respectivamente no han integrado redes profesionales ni gremios de igual tipo. De manera general, en la subdimensión se obtiene un valor total que supera en 90% un resultado desfavorable, lo que indica que el programa no ha impactado favorablemente en las relaciones social profesionales de los estudiantes.

Tabla 5. Subdimensión estatus laboral profesional

INDICADOR	Cantidad y %			
	Si	%	No	%
Mejora del estatus laboral				
- Responsabilidades en el área del programa	19	68%	8	32%

- Incorporación como profesor o tutor a un nivel superior al que tenía antes de cursar el programa	15	56%	12	44%
-Obtención de categorías académicas o científicas	6	24%	21	76%

En la entrevista de retest realizada fue posible conocer que seis de los graduados de esta cohorte se hallan actualmente o lo han estado trabajando como docentes en instituciones de tercer nivel, técnico tecnológicas o de grado.

En relación con las categorías docentes y/o investigativas superiores alcanzadas luego de culminado el programa, el 76% informan que no alcanzaron una categoría investigativa luego de culminado el programa, mientras que el 24% afirma que sí alcanzaron categorías docentes o investigativas superiores luego de culminado el programa de maestría, al entrar a trabajar en la enseñanza superior, o estar cursando otra maestría.

En relación con las responsabilidades en el área del programa, hay un 68% de los graduados que dicen haber alcanzado otras responsabilidades en la vida académica después de culminar el programa de la maestría como por ejemplo ser tutor/a de trabajos de titulación, asesoramientos de trabajos investigativos, colaboración más cercana con el departamento DECE, mejoramiento de la calidad académica, mientras que el 32% respondieron que se mantienen cumpliendo iguales funciones.

De manera general el resultado del indicador habla a favor de la incorporación de los graduados a actividades académicas que anteriormente no realizaban.

Tabla 6. Sub dimensión Intervención profesional en el entorno

INDICADOR	Cantidad y %			
	Si	%	No	%
Contribución del programa al desempeño actual				
- Interviene en la solución de problemas en su área de trabajo	26	92,8%	2	7.1%
-Genera un clima de trabajo satisfactorio en el entorno laboral	24	85,7%	4	1.42%
-Responde a una necesidad de perfeccionamiento profesional	28	100%	0	0%

-Ejerce influencia en la formación profesional, científica y de valores de los estudiantes con los que trabaja	27	96.4%	1	3.5%
--	----	-------	---	------

Dentro de los aspectos que tienen que ver con la manera en que el programa contribuye al desempeño de los estudiantes, su respuesta a la necesidad de perfeccionamiento profesional aparece como la opción más seleccionada, lo que indica que los estudiantes valoran al programa por su aporte a su preparación personal. En general todos los aspectos del indicador están valorados como promedio por encima del 80% lo que indica que impacta de manera alta en el desempeño que es en este caso la característica que se analiza.

Tabla 7. Subdimensión bienestar personal

INDICADOR	Cantidad y %			
	Si	%	No	%
Bienestar personal				
- Influencia del programa en las cualidades personales	22	78.5%	6	2.14%
- Influencia del programa en su satisfacción personal como profesional	26	96%	1	4%

Al indagar sobre la satisfacción con el crecimiento social y humano alcanzado durante la maestría, el 96% de los encuestados respondieron afirmativamente, argumentando que han adquirido nuevos conocimientos por lo que han podido ayudar a sus estudiantes y docentes, que les ha servido para conocer más en profundidad los fundamentos educativos, desde lo pedagógico y lo psicológico, puesto que han logrado desarrollar habilidades para detectar problemas de aprendizaje y problemas familiares en sus estudiantes, alcanzando un crecimiento profesional y humanista, sin embargo por otro lado un 4% (1) participante negó sentirse satisfecho, argumentando que le hubiese gustado hacerlo más práctico, trabajar directamente con grupos de personas vulnerables, reconocer sus necesidades tanto educativas como personales.

En su argumentación la mayoría coincide en que son una influencia positiva dentro de sus instituciones después de cursar la maestría, asimismo mencionan que son generadores de solución a problemas, atienden a escolares con dificultades en su conducta, en general

existe coincidencia en el impacto positivo que ha trascendido desde el programa de maestría como aporte al desarrollo profesional y científico en los egresados para el ejercicio de sus labores profesionales.

De manera general el indicador supera como promedio el 80% de las opiniones a favor de la contribución del programa al bienestar personal de los graduados, lo que indica que ha impactado de manera alta en ellos.

Tabla 8. Valoración integradora de la dimensión socio profesional personal

Subdimensión impacto socio profesional personal	ALTO IMPACTO		IMPACTO MEDIO		BAJO IMPACTO	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Relaciones profesionales	3	10.7%	-	-	26	92.8
Estatus laboral	13	46.4%	-	-	15	53.5%
Contribución del programa al desempeño actual	28	100%	-	-	-	-
Bienestar personal	24	85.7	-	-	7	25%

Como se aprecia en la anterior tabla, los peores resultados los obtuvo el indicador de relaciones profesionales y la contribución al desempeño actual fue el más favorecido, en correspondencia con ello el bienestar personal también resulta positivo.

- Dimensión Impacto en la formación científica personal

Tabla 9. Sub dimensión producción científica

INDICADOR Participación en actividades de carácter científico-académico	Cantidad y %			
	Si	%	No	%
- Ponente en congresos	10	36%	18	64%
-Participar o impartir capacitaciones	28	100%	-	-
-Realización de publicaciones	6	24%	22	76%
-Participar como árbitro de publicaciones	-	-	28	100%
- Participar como Comités evaluadores	1	4%	27	96%

El programa asimismo ha implicado a los estudiantes en la actividad científica pues la totalidad de ellos se han vinculado de alguna manera con ella. Resultando las más referidas las siguientes:

- Ocho estudiantes fueron ponentes en el Congreso científico de la UTMACH.
- Dos estudiantes han realizado presentación en eventos del Ministerio de educación.
- Dos estudiantes han participado en capacitaciones del personal docente de la institución donde laboran y otros dos han recibido en redes de aprendizaje, la totalidad de ellos ha participado en otras formas como los webinars.
- Dos estudiantes han impartido seminarios en centros educativos.
- Seis estudiantes publicaron capítulos en los Cuadernos del programa.
- Un estudiante ha evaluado trabajos como miembro de un comité evaluador.
- Ningún estudiante ha sido árbitro de publicaciones científicas.

Tabla 10. Valoración integradora de la dimensión impacto en la formación científica personal

Subdimensión producción científica	ALTO IMPACTO		IMPACTO MEDIO		BAJO IMPACTO	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%
- Ponente en congresos	-	-	-	-	28	100%
-Participar o impartir capacitaciones	28	100%	-	-	-	-
-Realización de publicaciones	-	-	-	-	28	100%
-Participar como árbitro de publicaciones	-	-	-	-	28	100%
- Participar como Comités evaluadores	-	-	-	-	28	100%

Al integrar los resultados de la dimensión se observa que salvo en el indicador de participar o impartir capacitaciones el impacto en los restantes es bajo. Cualitativamente entonces, resulta positiva la divulgación científica a través de la superación permanente, sin embargo, la producción científica es baja.

Tabla 11. Valoración integradora de los resultados del instrumento aplicado a los estudiantes

Dimensión	ALTO IMPACTO		IMPACTO MEDIO		BAJO IMPACTO	
	$\Sigma$	%	$\Sigma$	%	$\Sigma$	%
- Cognitiva	67	80 %	-	-	17	20%

Socio profesional personal	-	-	68	60 %	48	40 %
Formación científica personal	28	20 %	-	-	112	80%

En la tabla anterior se aprecia que para los estudiantes el mayor impacto del programa es en el aspecto cognitivo, mientras que en lo socio profesional personal, este impacto es intermedio. El resultado más desfavorable es en la formación científica personal, en la cual hay un bajo impacto para los indicadores, solo diferente en lo relacionado con las capacitaciones.

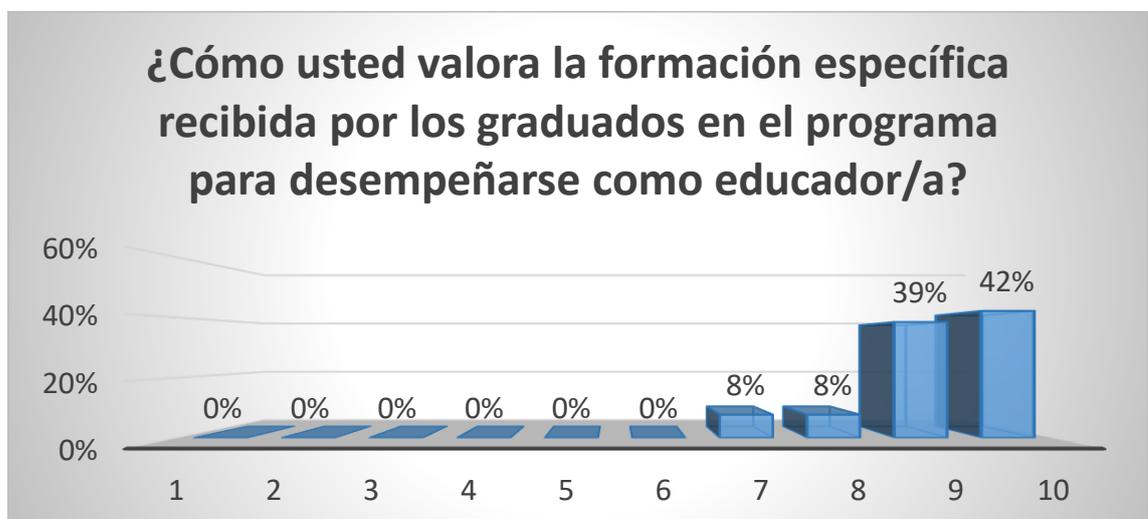
### 3.2. Información recogida de la encuesta realizada a los profesores y tutores. (Anexo 2).

Se aplicó una encuesta al claustro docente de la maestría en psicopedagogía para conocer sus valoraciones acerca del programa.

La primera de las preguntas realizadas pidió una valoración de la contribución del programa al desarrollo de las competencias generales que caracterizan el trabajo profesional de un educador: docentes, investigativas, tecnológicas, socioafectivas, etc., pidiendo que lo hicieran señalando en una escala del 1 al 10 donde el 10 es la máxima expresión y el 1 la mínima.

Subdimensión Conocimientos generados por el programa para el ejercicio profesional

**GRÁFICO #5**



Los docentes valoraron la formación específica recibida por los graduados en el programa para desempeñarse como educadores, apreciándose que el 42% lo ubicó en el máximo posible de 10, un 39% señaló el 9 (Alto intermedio), lo cual indica que la mayor parte de

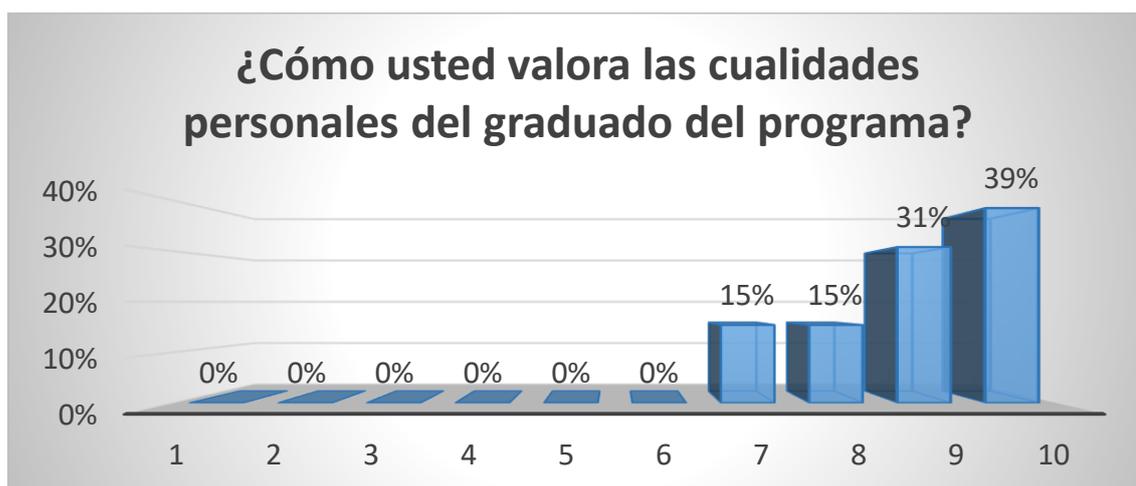
los docentes considera que el programa contribuyó a la formación como educadores de los estudiantes.

**GRÁFICO #6**



El 15% de los participantes se ubicó entre 9 y 10. El 54% de ellos marcó el numeral 8 (alto inferior), lo que indica que una cantidad importante de los docentes opina que los estudiantes han alcanzado a ese nivel estas competencias.

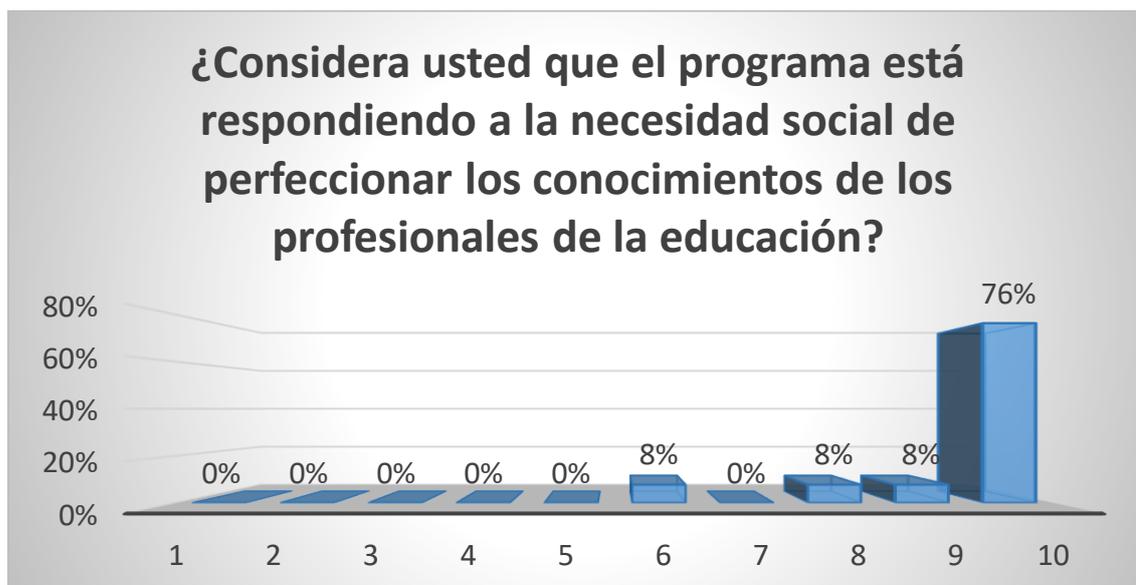
**GRÁFICO #7**



Las valoraciones sobre el nivel en el cual el programa contribuyó al desarrollo de las cualidades del graduado indican que, el 39% lo valora en el máximo nivel, así mismo un 31% recae sobre el nivel antecedente, lo que indica que la mayor parte considera que el programa contribuyó en un nivel alto al desarrollo de cualidades personales que pueden estar presentes en el ejercicio de la profesión. Esta respuesta de los docentes coincide con lo expresado por los graduados quienes consideran el programa contribuyó al desarrollo

de cualidades a nivel personal y específicamente algunas habilidades relacionadas con su trabajo.

**GRÁFICO #8**



Acerca de la relación entre el programa y la necesidad de perfeccionar los conocimientos de los profesionales de la educación, la mayor parte de los profesores el 76% considera que el programa sí está respondiendo a las necesidades sociales en un nivel alto.

La pregunta cinco, de carácter abierto pidió la opinión personal de los profesores sobre las asignaturas, disciplinas u otros elementos que pudieran necesitarse en el programa para mejorar la formación de sus graduados. Las respuestas se agruparon de acuerdo a dos criterios:

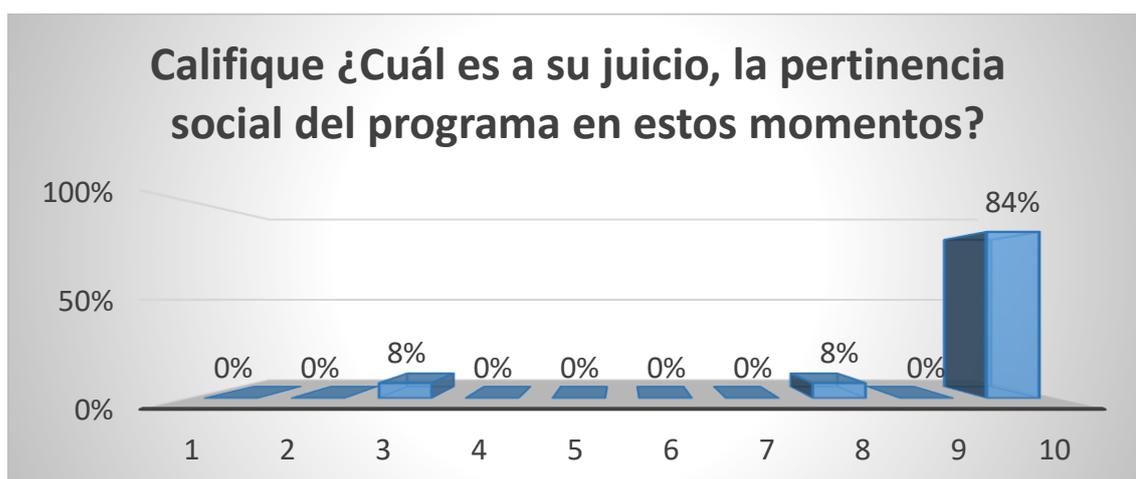
#### Formación disciplinar

- Incluye las necesarias para este profesional.
- Estudios de género. Inclusión y equidad educativa.
- El programa se ha rediseñado por lo que se actualizaron las asignaturas en función de las necesidades.

#### Formación investigativa

- Reforzar el eje de investigación, específicamente la investigación psicopedagógica y la innovación educativa.
- Gestores bibliográficos, estadística, desarrollo de proyectos, redacción académica
- Escritura académica, lectura crítica.

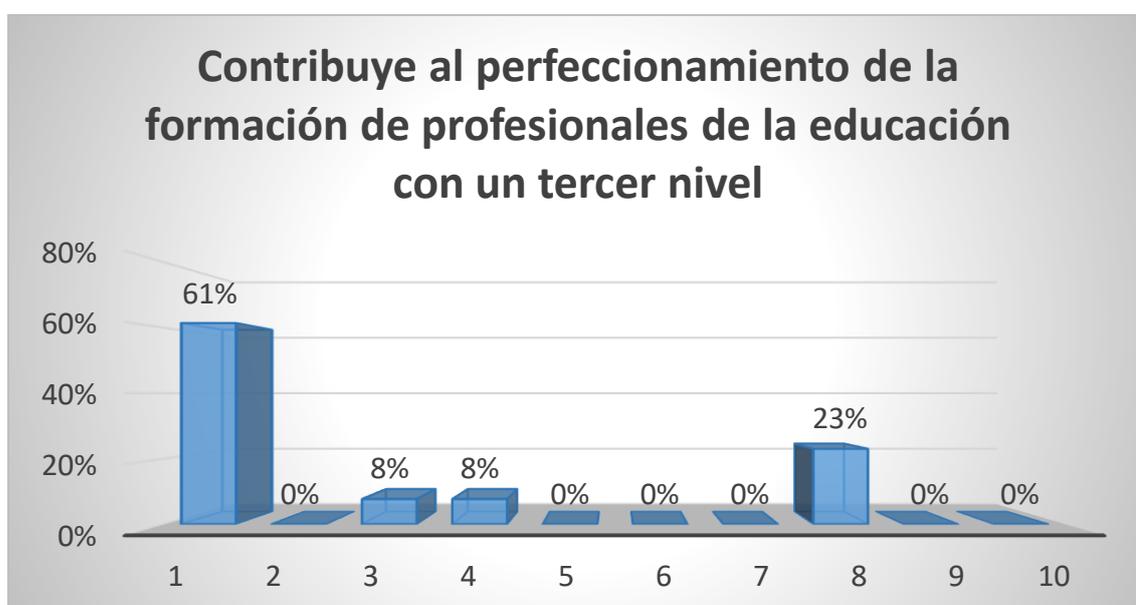
**GRÁFICO # 9**



En relación con la pertinencia actual del programa, el 84% de los encuestados consideró que está en un nivel máximo de pertinencia. 2 docentes (8%) consideró baja su pertinencia. Cabe señalar que los dos docentes trabajaron solo con la primera cohorte del programa, no han trabajado en las dos siguientes.

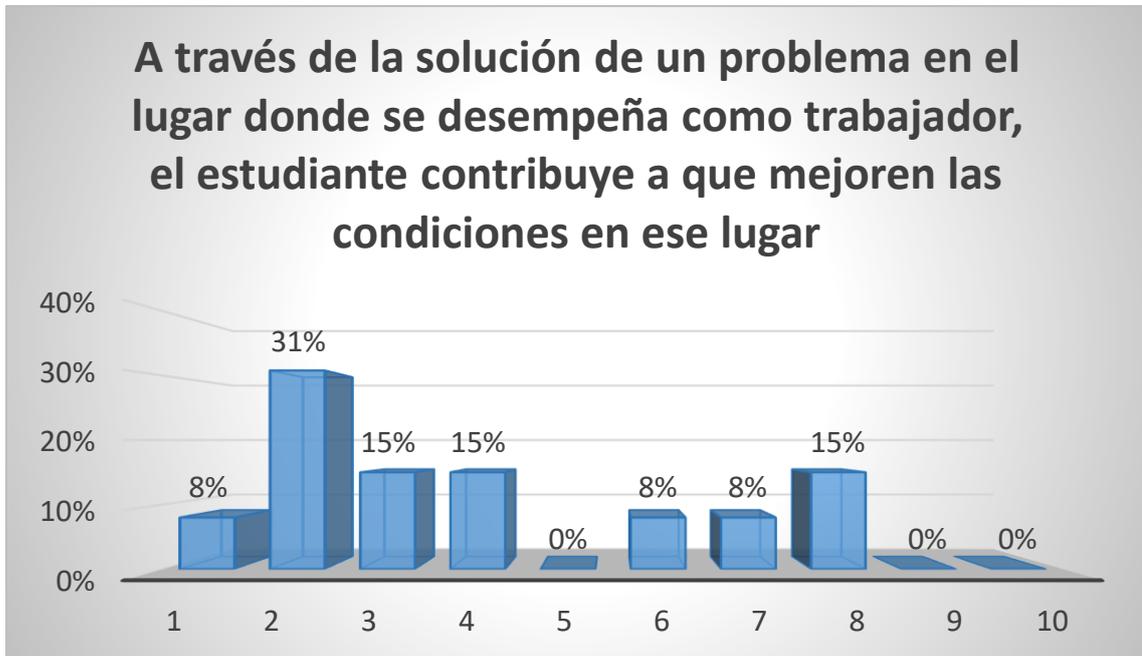
La pregunta siete del instrumento aplicado a docentes desplegó un listado de posibles impactos sociales, y se les pidió a los encuestados que identifique cuál/es de ellos considera que es una consecuencia del programa de psicopedagogía y que los ordenara de acuerdo a su importancia, a partir del número 1 que, en ese caso sería el más importante.

**GRÁFICO #10**



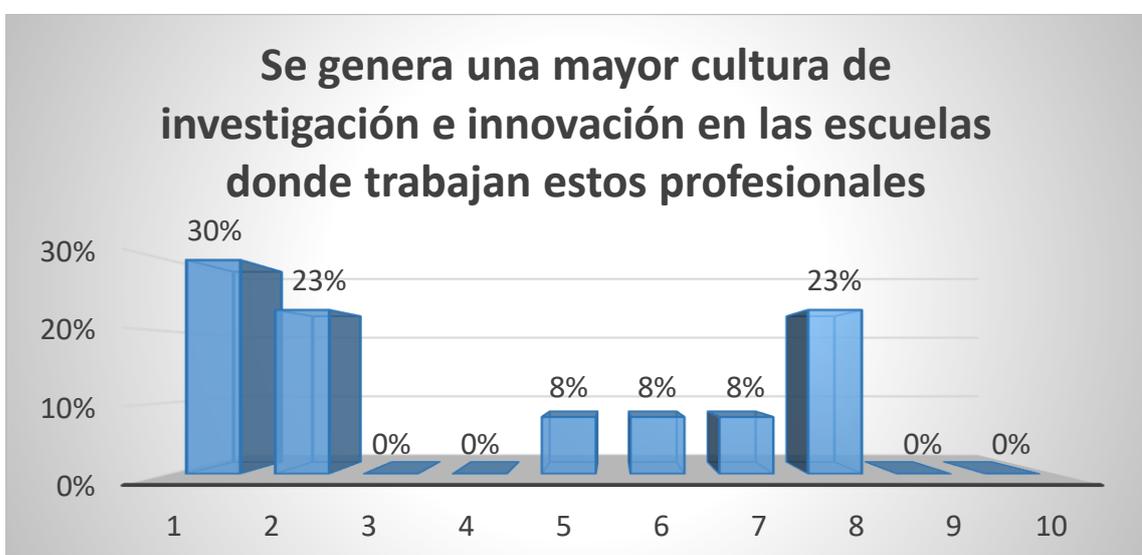
En relación con el impacto social del programa, el primer punto que reconocen los encuestados en un 65% es que contribuye al perfeccionamiento de la formación profesional de los que poseen un tercer nivel.

**GRÁFICO #11**



En segundo lugar, reconocen con un 31% la contribución del programa a la solución de problemas profesionales en el contexto donde trabaja el estudiante. Aspecto que coincide con lo señalado por los estudiantes respecto a la contribución del programa a su desempeño profesional.

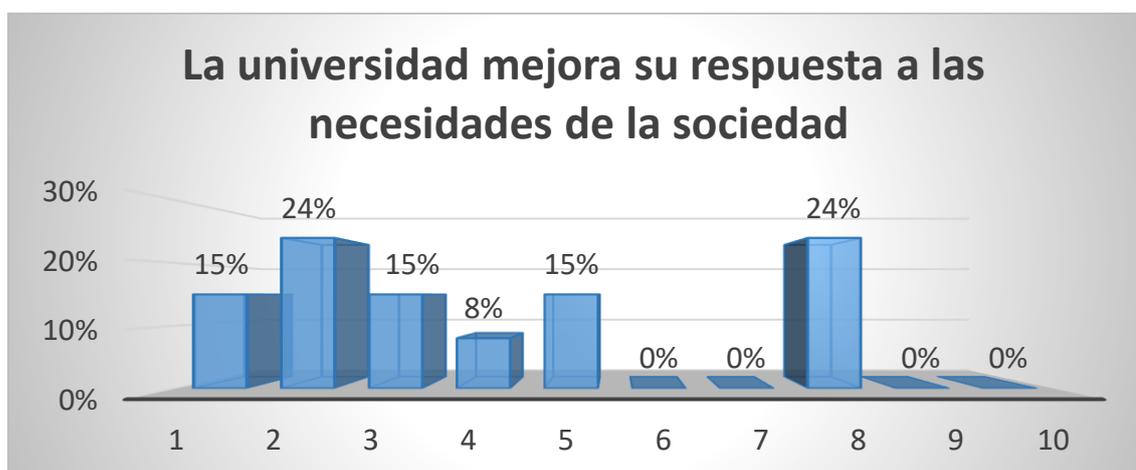
**GRÁFICO #12**



Al verificar cómo ordenaron el literal sobre la contribución del programa a una mayor cultura de investigación e innovación en las escuelas donde trabajan estos profesionales,

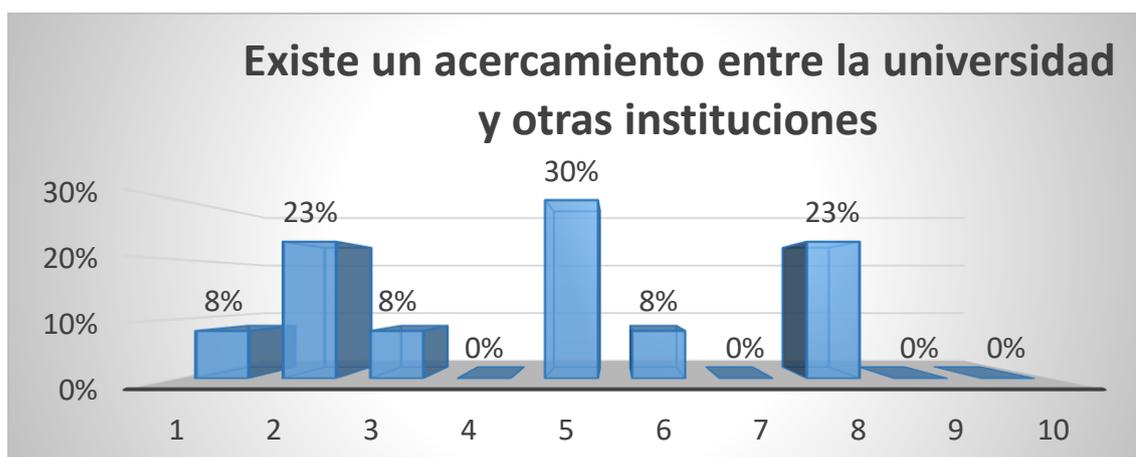
esto fue lo que respondieron: el 30% de los docentes lo ubicaron en el puesto 1, el 23% se posiciona en el 2, un 23% que se ubicó en el puesto 8, estos resultados indican que no existe homogeneidad en la opinión de los profesores acerca de la contribución del programa al desarrollo investigativo de los estudiantes. Lo que no se corresponde con lo indicado por los estudiantes que en su totalidad reconocen que con posterioridad al programa han realizado alguna actividad vinculada a la producción científica o su divulgación.

**GRÁFICO #13**



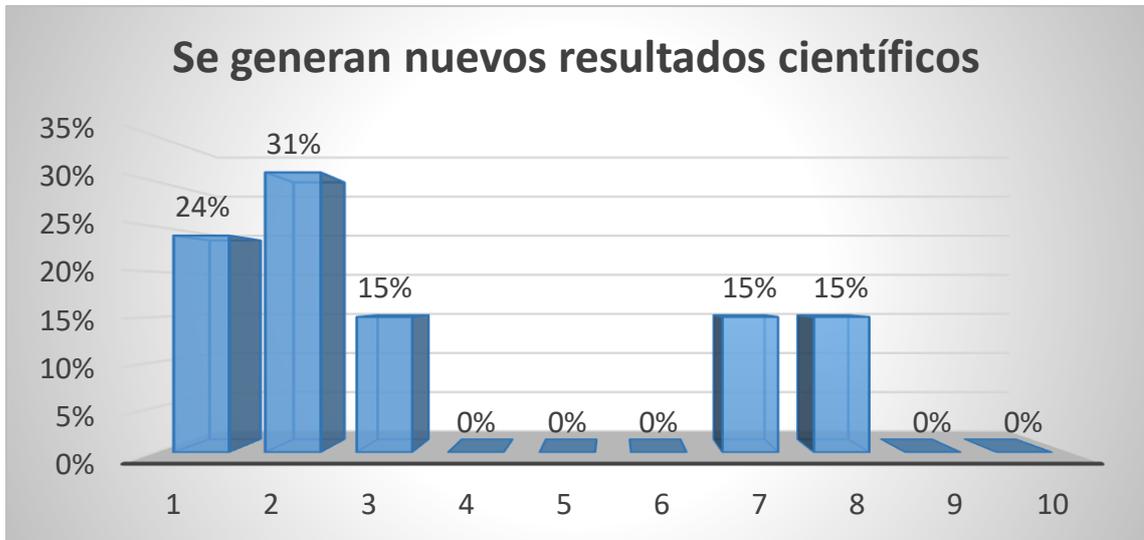
Acerca de la manera en que la universidad a través del programa mejora su respuesta a los requerimientos de la sociedad, donde ordenaron de 1 el más importante y 10 el menos importante, como en la anterior pregunta existe poco acuerdo entre los profesores. El 15% de ellos lo consideraron en el máximo nivel y un 24% en el 2 (Superior intermedio), otro 15% se posesionan en el puesto 3 (Superior bajo), sin embargo, un 24% (3 profesores) lo considera en un nivel bajo de respuesta de la universidad a las necesidades sociales, con lo que cuestionan la pertinencia de la labor social de la institución desde el programa.

**GRÁFICO #14**



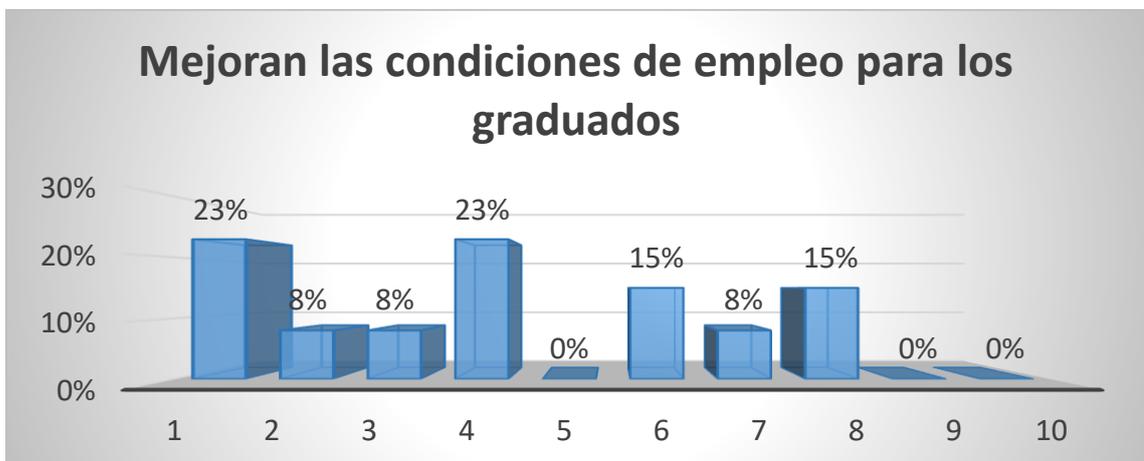
En relación con el acercamiento entre la universidad y otras instituciones, la mayoría de las respuestas oscilan entre los niveles medio y alto. Un 39% lo considera dentro de los niveles alto y un 30% lo califica como intermedio.

**GRÁFICO #15**



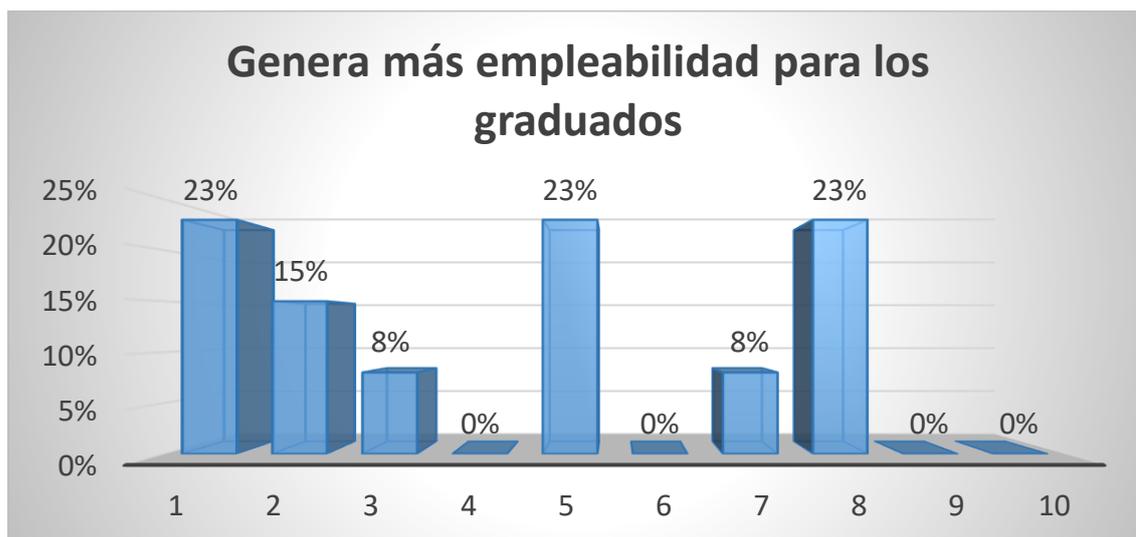
Acerca de la generación de nuevos resultados científicos, los resultados indican la ubicación del mayor grupo de docentes en un nivel intermedio alto (31%) y alto (23%), el resto se distribuye entre los niveles medio bajo y bajo. Esta respuesta es coherente con lo que expresaron en la pregunta referente a la generación de cultura de investigación e innovación en la cual igualmente se situaron en posiciones extremas.

**GRÁFICO #16**



En relación con la mejora de condiciones de empleo para los graduados se observa gran desacuerdo entre las opiniones de los docentes. Un 23% de ellos estima que son altas, otro la califica en un nivel medio alto, sin embargo, hay un 38% de los docentes que lo ubican en un nivel bajo, distribuido entre los diferentes subniveles.

**GRÁFICO #17**



Acerca de si el programa genera más empleabilidad para los graduados, las repuestas ofrecidas por los docentes son coherentes con la pregunta anterior. Un 23% estima que es alta la posibilidad de generar empleabilidad del programa, sin embargo, como sucedió en la pregunta anterior un número más alto de los docentes considera lo contrario, que es baja esa posibilidad, ubicándose por debajo del nivel 5.

Se agregó una pregunta adicional el literal (i), donde se les pidió que mencionen otros impactos, de lo cual se conoció que refirieron:

- “Se fortalecen las competencias comunicativas de este profesional (asertividad, empatía, compromiso y responsabilidad ética, además del desarrollo de las competencias lingüísticas)”
- “Se contribuye a la sinergia y armonía entre los actores del entorno donde labora”,
- “Debería tener asignatura sobre estudios de género. Es decir, inclusión y equidad educativa”,
- “Contribuye a una mejor atención a los estudiantes con problemas de aprendizaje”,
- “La satisfacción personal de los graduados repercute en su estado emocional y calidad de vida”,
- “Se fortalece la investigación educativa”,
- “Se desarrolla el pensamiento crítico y competencias básicas docentes”,
- “Mejora la calidad de vida de los graduados y los educandos con los que trabaja”

La última pregunta del cuestionario indaga recomendaciones de los docentes con vistas a la mejora de la efectividad del programa, acerca de lo cual recomendaron lo siguiente:

- “Me parece excelente y ya está haciendo lo necesario a partir de esta investigación para ese perfeccionamiento constante necesario en los procesos de enseñanza y aprendizaje”.
- “Mejoraría si se introdujeran estudios de género. Inclusión y equidad educativa”.
- “Tener cohortes más seguidas”.
- “Perfeccionar la orientación de la titulación”
- “En lo curricular no tengo sugerencias, sin embargo, pudieran promocionarse más los resultados alcanzados en las tres cohortes, lo cual repercutirá en su matrícula”.
- “Que los tutores asignados logren el cumplimiento del cronograma de actividades planificado”.
- “Que se valore si la mejor modalidad es la presencialidad”
- “Que se fortalezca el componente práctico e investigativo”.
- “Hacer eventos de difusión científica
- Ampliar su campo más allá de Machala para que su impacto tenga mayor alcance. Machala se satura rápido con los egresados.
- “Combinar la virtualidad con la presencialidad”.
- “Mejorar los contenidos de evaluación, diagnóstico y tratamiento para una correcta intervención”.
- “Que los procesos de investigación sean más sencillos para que puedan ser entendidos por los estudiantes”.
- “Las necesidades del programa fueron cubiertas con los ajustes curriculares realizados al momento”.

### **3.3. Información recogida de la entrevista realizada a empleadores. (Anexo 3).**

Como parte del proceso de indagación realizado se consiguió la participación de cinco directivos educacionales: Un coordinador de carrera, tres rectores y una coordinadora académica de bachillerato.

Los directivos entrevistados opinan que los profesionales han desarrollado en el programa sus competencias generales en un nivel alto, como expresa esta coordinadora académica: “En el programa aprendieron sobre necesidades educativas especiales y diversidad educativa, pero también hubo mejorías en aspectos como hablar en público, organizar actividades para capacitar a otros docentes, hacer proyectos escolares, entre otras, que demuestran cuánto el programa les ha contribuido.”

Igualmente estiman que la formación que han recibido les ha aportado en su trabajo actual, como se aprecia en lo que plantea sobre el trabajo de un graduado este rector:

Rector 1: “El trabajo ha mejorado de manera visible, por ejemplo, antes era difícil en el nivel donde trabaja hablar de hacer adaptaciones pues no se ponían de acuerdo, ahora ella lidera el trabajo y se ponen de acuerdo con los psicólogos del DECE sin tantas dificultades”

En general hay acuerdo entre los entrevistados en que el programa ha influido positivamente en los graduados.

Respecto a las dificultades que han tenido al llegar como graduados a sus instituciones, se plantean algunas que fundamentalmente tienen que ver con cuestiones de logística y gestión relacionadas con orientaciones emanadas de niveles superiores, como lo referente a los distributivos escolares, las capacitaciones; entre otras.

En general todos los directivos entrevistados coincidieron en estar satisfechos con el trabajo desarrollado por los graduados en su puesto laboral, considerando como positivas las cualidades que demuestran a nivel personal para realizar su trabajo.

Dentro de las áreas o asignaturas que a su juicio se debieran fortalecer se hallan:

\_ Las relacionadas con necesidades educativas especiales e inclusión educativa.

\_ El diagnóstico psicopedagógico.

\_ La orientación a las familias.

En general, opinan que el programa se mantiene siendo pertinente y respondiendo a la necesidad social de formar psicopedagogos.

Coordinador de carrera: “El programa surgió por la necesidad de formar profesionales de la educación que puedan atender a niños con NEE y orientar a las familias y a la sociedad acerca de cómo educar mejor a los jóvenes, ha contribuido a eso, pero esa necesidad se renueva constantemente por lo que continúa su vigencia.”

Para que el programa mejore su efectividad las recomendaciones fueron:

-Introducir más horas de prácticas con estudiantes.

-Reforzar la respuesta con los trabajos de titulación a problemas en su centro.

- Mejorar la preparación para el desarrollo de proyectos escolares.

-Cambiar a una modalidad que permita ingresar más estudiantes.

- Disminuir los costos teniendo en cuenta los problemas económicos que enfrenta el grupo de profesionales que ingresa al programa.

En el capítulo se presentaron los resultados obtenidos de la aplicación de los métodos empíricos de la investigación a través de los instrumentos elaborados. En el siguiente

capítulo se discuten estos resultados, contrastándolos con la literatura recopilada sobre el tema.

## CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del análisis e interpretación de los resultados de la aplicación de los instrumentos aplicados a los diferentes actores que participan en el programa de maestría en psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala.

### **4.1. Discusión de los resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación.**

La finalidad de esta investigación fue evaluar el impacto social del programa de maestría de la UTMACH, entendido el mismo como el efecto en la formación cognitiva y socio profesional y personal de sus graduados que se proyecta en sus acciones profesionales. Para la discusión se procederá a realizar la discusión de resultados en base a las diferentes dimensiones, sub dimensiones e indicadores planteados.

La edad promedio de los graduados está en su mayor parte entre los 35 a 44 años, el 80% son mujeres, que en su casi totalidad mantienen una actividad laboral vinculados a la educación.

En la dimensión que se refiere al impacto cognitivo del programa, los resultados que expresan los graduados, docentes y empleadores apuntan a que el mismo ha sido alto. Torres (2018) afirma que los procesos cognitivos son fundamentales en el planteamiento de una investigación, la cual es una actividad importante en el nivel de posgrado y enfatiza en la metacognición por ser el que permite autorregular el aprendizaje. Maldonado (2018) coincide asimismo planteando que, aunque las universidades ya no son las únicas que generan conocimientos y que este se ha complejizado mucho, los posgrados son piezas clave para la obtención y generación de conocimientos.

Canales (2018) afirma que el interés actual hacia las universidades viene dado porque se las considera como fuentes de generación de nuevos conocimientos y habilidades. En general, a la tradicional función de producir y divulgar conocimientos, se adiciona el interés por facilitar la creación de nuevos productos y servicios.

Los resultados en la dimensión impacto en la formación científica personal indicaron que únicamente hubo un alto impacto en el indicador de participar o impartir capacitaciones, el impacto en los restantes es bajo. Cualitativamente entonces, resulta positiva la divulgación científica a través de la superación permanente, sin embargo, la producción científica es baja. En el estudio de Casimiro, Casimiro y Casimiro (2020), ha sido identificada también una tendencia en las tesis de los programas de posgrado en educación a ser más profesionalizantes que investigativas, lo que le resta posibilidades a los programas de incrementar su visibilidad y a los estudiantes de formar habilidades investigativas. En el caso del programa de psicopedagogía objeto de nuestra investigación

de acuerdo a la clasificación del Consejo de Educación Superior del Ecuador (CES, 2019), fue diseñado para una modalidad académica y no de investigación, aspecto normativo que, somos del criterio limita las potencialidades formativas del posgrado.

En relación con la generación de nuevos resultados científicos, los docentes lo ubican en un nivel intermedio alto y alto en su mayor parte, el resto se distribuye entre los niveles medio bajo y bajo. Esta respuesta es coherente con lo que expresaron en la pregunta referente a la reproducción de una cultura de investigación e innovación en los centros educativos donde se desempeñan los estudiantes, en la cual igualmente se situaron en posiciones extremas. Esto pudiera darse por diferentes situaciones como la carencia de vinculación de las prácticas de asignaturas con los entornos laborales de los estudiantes, problemas en la planificación docente, carencias en el diagnóstico de las asignaturas, etc., las que debieran verificarse en estudios posteriores.

En lo referente a la formación de redes profesionales, el posgrado según Bacigalupi et al (2009), es un proceso mediado por la formación y la experiencia social. Sime (2008) estima que las universidades tienen dentro de sus contribuciones fundamentales a la sociedad, el desarrollo de la investigación, considerando que para el intercambio de información y la generación de los espacios para el debate académico se hace imprescindible la configuración de redes afines de posgrado que dinamicen al conocimiento, teniendo en cuenta estos criterios, en las próximas ediciones del programa de maestría en psicopedagogía se debería impulsar la creación o la incorporación a redes académicas de difusión del conocimiento, dado que en la que formó parte del presente estudio no se alcanzó.

Otro de los aspectos en los que el programa debe mejorar sus aportaciones se refiere a su influencia en la obtención de categorías académicas y científicas, como refiere Bailey (2021) los estudios de posgrado en el área de la educación son un aspecto esencial para la formación de docentes, por lo cual deben aportar a su perfeccionamiento profesional. Pese a ello existen otros aspectos de la vida académica que han resultado favorecidos con el programa, como son su formación como capacitadores, tutores académicos, en la orientación educativa; entre otros. Esto se corresponde con lo encontrado por Bacigalupi et al (2009) quienes encontraron que muchos de estos graduados de posgrado se relacionan con actividades relacionadas con la gestión y la investigación, que pueden ser, coordinación, o diseño de proyectos, informes, monitoreo de trabajos de campo, etc.

La contribución del programa al desempeño actual de los profesionales fue aceptada por estudiantes, docentes y empleadores en su mayoría. Según Bacigalupi et al (2009) la

mayor contribución del posgrado es la profesionalización de los profesionales, resultado que coincide con lo encontrado en nuestra investigación, en la cual se reconoce que el programa de maestría contribuye al perfeccionamiento profesional.

En la investigación de Hernández, Tavera y Jiménez (2013) se encontró que los graduados de maestría que participaron en su estudio, en su mayoría refieren que el programa les brindó conocimientos que pueden aplicar en sus trabajos, aspecto que también fue identificado en los graduados del programa de maestría en psicopedagogía de la UTMACH, los cuales reconocen que haber pasado el programa les ha permitido intervenir en la solución de problemas en su área de trabajo. Faria, Reis y Peralta, (2016); Mata, Hernández y Centeno, (2018), reconocen que en el área de la educación el posgrado contribuye a la mejora del desempeño profesional de los posgradistas y mejora su desarrollo profesional.

En relación con el aporte del posgrado al empleo y la situación laboral de los graduados, en el programa de maestría de la UTMACH, se observó que los estudiantes en su mayor parte no refieren un alto impacto en su situación laboral actual, no existiendo acuerdo entre los docentes del programa, en relación con este asunto, dado que sus opiniones oscilan entre lo altamente impactante y un bajo impacto en estos indicadores. De acuerdo con Bacigalupi et al (2009), cuando las personas eligen entrar a un programa de posgrado, lo hacen principalmente motivadas por la posibilidad de mejorar sus prácticas profesionales y no por su posición laboral. Estos propios autores explican en su estudio con graduados de Sociología, que estos tienen empleos que se hallan vinculados a su profesión (70%) pero al mismo tiempo precarios (las tres cuartas partes del total no tienen una relación de dependencia efectiva) (p. 19).

La realización del programa de psicopedagogía, ha impactado positivamente en la respuesta a la necesidad social de formar profesionales de cuarto nivel en el campo de la educación y específicamente de la psicopedagogía, sin embargo, esto no ha significado un mayor acercamiento a otras instituciones relacionadas con su radio de acción. Esto puede estar indicando una falta de articulación entre la docencia y la vinculación con la sociedad. Un estudio realizado en Ecuador por Mendoza, Jácome y Vélez (2017), evidenció la falta de articulación entre programas y proyectos de vinculación con la sociedad, la que influye negativamente en la motivación de estudiantes y docentes.

En relación con la satisfacción que sienten los estudiantes con la formación científica y por el crecimiento social y humano alcanzado durante la maestría, un 96% afirmó que sí se siente satisfecho. Romero (2021) afirma que la satisfacción es un indicador que debe

ser medido como arte del proceso de evaluación de la calidad en un programa de posgrado, dado que la satisfacción de los estudiantes brinda una idea acerca del clima escolar que impera en el programa y que estudiantes satisfechos indican un clima favorable y hablan de la calidad positiva del programa.

Los empleadores entrevistados manifestaron satisfacción con la formación recibida por los profesionales que hoy trabajan en los centros que dirigen luego de haber cursado el programa de psicopedagogía. Del Socorro (2017) afirma que la opinión de los empleadores es un indicador importante de cuánto un programa ha impactado en el campo laboral, mostrando también cuánto la universidad ha respondido al encargo social de formar profesionales con determinadas características. De lo que resulta que el proceso formativo en el programa de psicopedagogía ha egresado profesionales cuyas competencias indican que ha sido pertinente.

Las entrevistas realizadas a los empleadores de conjunto con las preguntas a los docentes acerca de las posibles mejoras al programa, coincidieron en aspectos como; el refuerzo de la práctica, la vinculación social, la disminución de costos y la introducción de modalidades que permitan un mayor acceso de profesionales.

Los resultados emanados de la evaluación realizada han permitido visualizar un conjunto de debilidades y fortalezas dentro del programa, las que pueden plantearse como:

#### Fortalezas:

- El programa se percibe como una contribución importante a la obtención y generación de conocimientos y habilidades profesionales.
- Los graduados del programa han pasado a relacionarse con actividades de gestión y vinculación social como coordinaciones académicas, participación en proyectos, informes académicos, etc.
- Se reconoce por los estudiantes la contribución del programa a su desempeño actual. Por lo que se puede plantear que contribuye al perfeccionamiento profesional.
- El programa ha aportado a la necesidad social de formar profesionales de cuarto nivel en el campo de la educación y específicamente de la psicopedagogía.
- Existe satisfacción en los estudiantes y empleadores respecto al programa.

#### Debilidades:

- El trabajo del programa en la función de investigación no ha generado impactos significativos en la generación de nuevos resultados científicos y, por ende, una cultura

de investigación e innovación que se extienda a los centros educativos donde se desempeñan los graduados.

- No se ha logrado la incorporación de los estudiantes a redes académicas profesionales.
- Hay aspectos de la vida académica como la obtención de categorías académicas y científicas a los que no ha contribuido el programa.
- No ha mejorado el acercamiento universidad sociedad en el área del programa.

Sobre la base de las debilidades identificadas se pueden identificar las siguientes áreas de mejora:

- Generación de proyectos de investigación para el programa liderados por sus docentes, que involucren a los estudiantes e impacten en la comunidad.
- Promoción de la participación de los estudiantes en publicaciones científicas.
- Incorporación de los estudiantes en redes profesionales en el área del programa.
- Reforzar la formación investigativa desde el currículo.
- Establecimiento de un programa de vinculación con la sociedad que articule a la maestría con los estudiantes de grado y la comunidad.
- Realización de actividades a nivel comunitario que den participación a los estudiantes del programa.
- Introducción de mejoras en ediciones posteriores del programa, de aspectos como: el refuerzo de la práctica, la vinculación social, la disminución de costos y la introducción de modalidades que permitan un mayor acceso de profesionales.

En el capítulo se discutieron los resultados obtenidos de la evaluación realizada, sobre cuya base fueron identificadas las principales fortalezas y debilidades emanadas del análisis de los datos, y se plantearon las áreas de mejora que deben considerarse para la apertura de nuevas cohortes.

## CONCLUSIONES

- El proceso de evaluación y acreditación de carreras y programas en Ecuador, es relativamente reciente, sin embargo, esto no impide progresar en el mejoramiento de los programas de cuarto nivel para lo que se necesita conocer cómo impactan socialmente. De esta necesidad surgió el presente estudio, el cual busca evaluar cuál es el impacto social del programa de maestría en psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala.
- A partir del análisis teórico y bibliográfico realizado, pudo visualizarse la importancia de evaluar el impacto generado a nivel social por el posgrado a nivel de los egresados y la institución. En sentido general, esta evaluación implica conocer qué efectos ha provocado este en sus participantes en tres direcciones fundamentales: los resultados al aplicar ciencia y tecnología, los resultados inherentes al desarrollo social y cómo ciencia, tecnología y sociedad se relacionan.
- Dentro de los resultados obtenidos relacionados con los indicadores propuestos, se pudo observar una alta contribución al desarrollo de conocimientos específicos relacionados con la profesión y al incremento en la participación en actividades de carácter científico, relacionadas con la capacitación y educación permanente. Así mismo generó un impacto positivo en la satisfacción personal de los graduados quienes lo perciben como un modo de autoperfeccionamiento profesional que mejora su desempeño, su formación científica y el crecimiento socio personal profesional alcanzado, incidiendo en un nivel alto al desarrollo de cualidades personales que pueden estar presentes al desempeñarse en su profesión.
- De los indicadores propuestos para evaluar el impacto social del programa en psicopedagogía de la UTMACH, algunos no demostraron haber recibido un impacto importante, entre ellos el establecimiento de redes profesionales de intercambio académico, el empleo y la empleabilidad. Pese a que existe acuerdo acerca de la pertinencia social del programa, el impacto de la respuesta social desde el programa a las necesidades de intervención en su campo de acción, que inciden en el acercamiento de la universidad con otras instituciones, no fue visto de manera favorable, lo que puede estar indicando una falta de articulación entre la docencia y la vinculación con la sociedad y debe estudiarse en investigaciones posteriores.

- El estudio realizado indicó que existen aspectos que deben mejorarse en ediciones posteriores del programa, como son: el refuerzo de la práctica, la vinculación social, la disminución de costos y la introducción de modalidades que permitan un mayor acceso de profesionales y la formación científica, aspecto este último que obtuvo resultados desfavorables.

## **RECOMENDACIONES**

- Realizar un estudio que se encargue de determinar el estado de la articulación entre la docencia y la vinculación con la sociedad del programa.
- Comunicar a los encargados de tomar decisiones en el programa los resultados del estudio con el fin de incorporarlos a los planes de mejora para este.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, S., Martínez, J., Montoya, M., y Toledo, D. (2014). Proceso de evaluación de un programa de posgrado de la Facultad de Idiomas de la UABC: un caso mexicano. En D. G. Toledo, L. Martínez, L. E. Fierro y R. Saldívar (Coords.). Trabajos de investigación de profesores de lenguas modernas en México (págs. 243-259). México: UABC.
- Agudelo, D., Bretón, J., Ortiz, G., Poveda, J., Teva, I.; Valor, I., Vico, C. (2003). Análisis de la productividad científica de la Psicología española a través de las tesis doctorales. *Psicothema*, Vol. 15, p. 595609.
- Anguita, J. C., Labrador, J. R., Campos, J. D., Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Albornoz, M. y Barrere, R. (2017). *Manual Iberoamericano de Indicadores de Vinculación de la Universidad con el Entorno Socioeconómico*. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos. [http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2017/06/files\\_manual\\_vinculacion.pdf](http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2017/06/files_manual_vinculacion.pdf)
- Albornoz, M., Estebanez, M., y Alfaraz, C. (2005). Alcances y limitaciones de la noción de impacto social de la ciencia y la tecnología. *Rev CTS*, V. 2 No.4, 73-95, <http://www.scielo.org.ar/pdf/cts/v2n4/v2n4a05.pdf>
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa de la Generación de la Medicina a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- Alkin, M. (1969). Evaluation theory development. *Evaluation Comment*, 2, 1, 2-7.
- Añorga, J., Valcárcel, N., y Toro, A. (2004). Modelo de Evaluación de impacto del posgrado. Modelo de evaluación de impacto de programas educativos. *Revista Científico Metodológica*. ISPEJV, (38).
- Arias, F. (2006). *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Editorial Episteme.
- Arnal, J. et. al. (1992). *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.

- AUIP. (2002). *Gestión de la calidad del posgrado en Iberoamericana. Experiencias Nacionales*.  
[https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/gestion\\_calid\\_post.pdf](https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/gestion_calid_post.pdf)
- Bacigalupi, D., Carrano, S., Cortés, F., Spinosa, F., Suárez, N. (2009). ¿Qué buscan los graduados al realizar una formación de posgrado? Análisis comparativo de tres carreras universitarias desde la perspectiva de los procesos de profesionalización. *RAES / Año 1 / Número 1 / Noviembre*, p. 9-35
- Bailey, J. (2021). Aportaciones de los estudios de posgrado en la formación de profesores universitarios. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 12, e1253. DOI:  
[https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1253](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1253)
- Ballesteros, R. F. (1996). *Evaluación de Programas. Una Guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis
- Bauselas, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), p. 361-376.
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G., Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 4, pp. 5-24
- Bernaza, G. (2013). Currículo de posgrado: aproximaciones sobre el tema. En Addine, F. García, G., Bernaza, G. *Fundamentos de la Educación de Posgrado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Borges, L. (2014). *Modelo de Evaluación de Impacto del posgrado académico en los docentes de la Facultad de Ciencias Médicas "General Calixto García*. Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Cuba.
- Borouch, R. F. & Wortman, P. M. (1979). Implications of educational evaluation for evaluation policy. En D. C. Berliner (pp. 309-361). *Review of Research in Education*, 7.
- Caces. (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019*. Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Canales, A. (2018). La producción de conocimientos en el posgrado. Tensiones y dilemas. *Documentos de investigación*; v.9, México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 56 pp.

- Casas, E, y Olivas, E. (2011). El proceso de acreditación en programas de Educación Superior: un estudio de caso. *Omnia*, 17(2), 53-70.
- Casimiro, W. H., Casimiro, C. N. y Casimiro, J. F. (2020). Los posgrados y la investigación científica en las universidades peruanas. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 155-169
- CEAACES. (2018). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Obtenido de <https://www.ucsg.edu.ec/wp-content/uploads/transparencia/Modelo-evaluacion-preliminaruniversidades-escuelapolitecnicas2018.pdf>
- Ceballos. (2014). La calidad Educativa en la realidad Universitaria Peruana frente al Contexto Latinoamericano. *Flumen 7 (1)*: 3-8.
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2002). *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. La Habana: Pueblo y educación.
- Cervera, C., Marti, L., Reyes, M., y Rios, D. (2014). Evaluación y acreditación de la educación superior: tendencias, prácticas y pendientes en torno a la calidad educativa. *Atenas*, 3, ( 27), 1-15 .
- CES (2019). Reglamento de Régimen Académico. <https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Reglamento-de-Re%CC%81gimen-Acade%CC%81mico-vigente-hasta-el-15-de-septiembre-de-2022.pdf>
- Cohen, N. y Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires: Teseo.
- Colas, P. (1993). Diseño de investigación para su aplicación a la evaluación de programas. En *Evaluación de programas. Una guía práctica*, P. Colás y M.A. Rebollo (Eds.). Sevilla: Kronos.
- CONEA. (2009). *Informe de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*. [https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Extracto\\_informe\\_CONEA.pdf](https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Extracto_informe_CONEA.pdf).
- Contreras, F. (2012). *Evaluación, Acreditación de Carreras y Bibliotecas de Educación Superior*. Lima, Perú: Colegio de Economistas del Callao.
- Cronbach, L. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. Chicago: Jos-sey Bass.
- Cruz, V. (2002). *Modelos Educativos del Posgrado: Una vision Internacional, en posgrado: Organizacion y Gestion de Calidad*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual, Un siglo, el XX de intenso desarrollo de la evaluación en educación: *Relieve*, v. 9, n.1, p. 11-43, [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- Faria, R., Reis, P., y Peralta, H. (2016). La formación de profesores: formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-296. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/254891>.
- Fernández, R. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis
- Flores-Ruiz E, Miranda-Navales M. G. y Villasís-Keever M. Á. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. *Estadística inferencial. Rev Alerg Mex*;64(3):364-370
- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (35), 1-21.
- Gertler, P. Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. y Vermeersch, C. (2011). *La evaluación de impacto en la práctica*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- González, D., y Valcárcel, N. (2001). *Evaluación y Acreditación Institucional* Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre, Bolivia: Centro de Estudios de Postgrado e Investigación.
- Guba, G. E. y Lincoln, Y. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Guba, G.E. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Nueva York: Sage Publications.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, 714 p.
- Hernández, Claudia A, Tavera, María E, & Jiménez, Martha. (2012). Seguimiento de Egresados en Tres Programas de Maestría en una Escuela del Instituto Politécnico Nacional en México. *Formación universitaria*, 5(2), 41-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000200006>
- Hinojosa, S. (2015). Los sistemas de evaluación de la calidad del posgrado en América Latina: Similitudes y diferencias con el sistema ecuatoriano. *YACHANA Revista Científica*, vol. 4, núm. 2 (julio-diciembre), pp. 48-61.

- León, M. (2020). *Impacto social de los programas de doctorado de las universidades latinoamericanas*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Libera-Bonilla, B. L. (2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto *ACIMED*, 15 [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352007000300008&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000300008&lng=es&tlng=es)
- López, J. (2003). *Análisis cientimétrico, conceptual y metodológico de la investigación española sobre evaluación de programas educativos*. (1975/2000). Tesis Doctoral. Universidad de Granada
- Mac Donald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*. London: McMillan
- Maldonado, A. (2015). El posgrado y la producción de conocimiento. *Documentos de investigación*; v.9, México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 56 pp
- Mata, A. M., Hernández, P., y Centeno, G. E. (2018). La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 36-43. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3594>.
- Mateo, J. (1991). El Proceso Evaluativo. En *Evaluación de Programas. Una Guía Práctica*. P. Colás, P. y Rebollo, M.A. Sevilla: Kronos. .
- Medina, S. (2011). Los organismos internacionales y la evaluación como política educativa en Mexico: Elementos para un balance. En S. R. Medina, Políticas y educación. *La construcción de un destino*. México, D. F.: Ediciones Díaz de Santos/UNAM.
- Mendoza, C., Jácome, T y Vélez, M. (2017). La Participación de la Comunidad Universitaria y su Vinculación con la Sociedad. *Revista Científica Hallazgos 21*, 2(3), 212- 221. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/192>
- Morles, V., Nuñez, J., y N. Alvarez. (1996). *Universidad Postgrado y Educación Avanzada*. 2. Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada (CEISEA), Coordinación Central de Estudios de Postgrado Universidad Central de Venezuela, (2)
- Nuñez, J. (2002). *Conocimientos, posgrado y sociedad. Reflexiones desde una teoría del conocimiento social significativo, en posgrado: Organización y Gestión de Calidad*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Orellana, V. (2015). *Calidad de la Educación Superior*. Tesis de grado. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Ortiz, A., Pérez, M., y Velasquez, E. (2019). Gestión universitaria con enfoque de procesos. *Revista de investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional, RILCO*, n.3. <http://hdl.handle.net/20.500.11763/rilco03gestion-universitaria>
- Ortiz, E., González, M. V., Infante, I., Viamontes, Y., y Garrido, Y. (2010). Evaluación del impacto científico de las tesis doctorales en Ciencias Pedagógicas mediante indicadores cuantitativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 33(2), 279– 286. [doi.org/10.3989/redc.2010.2.728](https://doi.org/10.3989/redc.2010.2.728)
- Pino, Y., Del Toro, J. J., Aguilera, L. O., y Zayas, R. (2019). Evaluación del impacto social del postgrado académico en Cuba. *Correo Científico Médico*, 23(3), 994-1012, [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1560-43812019000300994&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812019000300994&lng=es&tlng=es)
- Rivas, H M. (2010). *La investigación evaluativa una alternativa para la valoración de proyectos educativos: caso círculos de aprendizaje*. Colombia
- Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82, pp.179-200. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Romero, S. (2021). Satisfacción estudiantil en las maestrías de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Investigación Valdizana*, vol. 15, núm. 1, pp. 7-16, <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/804> (html)
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*. 20 (1), 147-166
- Selowsky, M., y Reutlinger, S. (1976). *Desnutricion y pobreza: magnitud y opciones de política*. Prensa de la Universidad Johns Hopkins. Baltimore.
- Sera, Y., Del Toro y, J., Aguilera y, L. O., y Zaya y, R. (2019). Evaluación del Impacto Social del Postgrado académico en Cuba. *Correo científico médico*, vol.23 no.3 Holguín jul.-set. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1560-43812019000300994](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812019000300994)
- Sime, L. (2008). Formación de profesionales con capacidad investigadora: El reto del postgrado universitario. En Díaz, C. y Alfaro, B. (ed.) (2008). *La Formación en*

- Gestión de la Educación. Tendencias y experiencias desde los postgrados*. Lima: Escuela de Graduados-PUCP. pp. 179-188
- Stufflebeam, D. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca: Peacock.
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1987). Evaluación sistemática. En *Guía Teórica y práctica*. Barcelona : Paidós/MEC.
- Stufflebeam, D., Foley, W., Gephart, W., Guba, E., Hammond, R., Merriman, H., y Provus, M. (1971). *Educational Evaluation And Decision-marking* . Illinois: F.E. Peacock Publishing.
- Toledo, G., Martínez, Fierro , E., & Saldivar, R. (2014). *Trabajos de investigación de profesores de lenguas modernas en México*. Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California.
- UTMACH. (2023). *UTMACH rumbo a la acreditación*  
<https://www.utmachala.edu.ec/archivos/siutmach/documentos/archivo11285180729.pdf>.
- Torres, M. (2018). *Los procesos cognitivos en el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de la maestría en educación de la promoción 37*. Tesis de maestría. Universidad Externado de Colombia.
- Valdés, M. (2023). La evaluación de impacto de proyectos sociales: Definiciones y conceptos.  
[https://www.mapunet.org/documentos/mapuches/Evaluacion\\_impacto\\_de\\_proyectos\\_sociales.pdf](https://www.mapunet.org/documentos/mapuches/Evaluacion_impacto_de_proyectos_sociales.pdf)
- Van Der Bijl, B. (2015). La Evaluación de carreras universitarias en el Ecuador ¿Desde qué concepción de Educación? *Anales*, 57, 9-22..
- Vanclay, F., Esteves, A.M., y Franks, D. M. (2015). *Evaluación de Impacto Social: Lineamientos para la evaluación y gestión de impactos sociales de Proyectos*. USA: Banco Inter-americano de Desarrollo (BID),  
<https://iaia.org/uploads/pdf/Evaluacion-Impacto-Social-Lineamientos.pdf>
- Villarreal, A., Castels, P., y Castro, A. (2018). Evaluación de programas y políticas públicas en Ecuador: oportunidades y desafíos. *Valor agregado*, No. 10, diciembre, 43-74.
- Zerpa de Kirby, B. (2016). Lo cualitativo, sus métodos en las ciencias sociales *Sapienza Organizacional*, vol. 3, núm. 6, pp. 207-230,

## ANEXOS

### Anexos 1

#### **Instrumento para los graduados del programa de maestría en Psicopedagogía**

Estimados egresados del programa de maestría en Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala, necesitamos información sobre el impacto social que tiene su formación como magíster en una ciencia vinculada con la educación.

#### **DATOS GENERALES:**

a) Edad: De 25 a 34 años \_\_\_\_\_

De 35 a 44 años \_\_\_\_\_

De 45 años y más \_\_\_\_\_

b) Sexo Hombre \_\_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_\_

c) Ocupación actual

Empleado \_\_\_\_\_

Sin empleo \_\_\_\_\_

Pensionado \_\_\_\_\_

Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

- 
1. ¿El resultado de su trabajo de titulación estuvo vinculado a la solución de un problema identificado en una institución educativa donde trabaja o ha trabajado?  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cuál es el problema que resolvió?

---

2. De las siguientes alternativas seleccione las que se relacionan con usted
- El programa de maestría contribuyó al desarrollo de conocimientos específicos relacionados con la profesión que desempeña
  - El programa de maestría contribuyó a que participe en actividades científicas ¿Cuáles?
  - El programa de maestría contribuyó a que mejoren mis conocimientos en general
3. ¿El programa ha contribuido a su desempeño actual? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ De ser positiva su respuesta, de las siguientes alternativas seleccione en la que más ha contribuido.
- Interviene en la solución de problemas en su área de trabajo ¿Cuáles?
  - Genera un clima satisfactorio en su área de trabajo
  - Responde a la necesidad de perfeccionamiento profesional.
  - Ejerce influencia en la formación profesional, científica y de valores de los estudiantes con los que trabaja.

-Otra ¿Cuál?

4. ¿Ha participado en actividades de carácter científico-académico una vez graduado del programa de maestría? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ En cuáles de las siguientes:

- Ponente en congresos (Mencione el nombre)
- Capacitaciones (Título de la capacitación)
- Publicaciones (¿Cuál?)
- Árbitro de publicaciones (¿Cuál?)
- Comités evaluadores

5. ¿Está integrado actualmente a alguna red académica o gremio profesional?  
Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cuál?

6. De las siguientes alternativas, marque cuál o cuáles ha alcanzado una vez culminada la maestría

- Obtención de reconocimientos académicos o científicos ¿Cuál?
- Ha pasado a tener responsabilidades en el área del programa ¿Cuál?
- Incorporación como profesor o tutor a un nivel superior al que tenía antes de cursar el programa ¿Cuál?
- Obtención de categorías académicas o científicas ¿Cuál?

7. ¿Ha influido el programa en su empleo? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ De ser positiva su respuesta marque la opción que más se identifica con usted

- Mejoras en la obtención de empleo
- Mejoras en la estabilidad laboral

8. Se siente satisfecho por el crecimiento social y humano alcanzado por usted durante la maestría. Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

## Anexos 2

### Encuesta para los profesores y tutores del programa de maestría en Psicopedagogía

Estimado profesor y/o tutor:

En la Universidad Técnica de Machala institución donde usted ha prestado sus servicios académicos se desarrolla una investigación acerca del impacto social que se ha promovido por parte del programa de maestría en psicopedagogía en sus graduados.

1. En qué medida el graduado alcanzó las competencias generales que caracterizan el trabajo profesional de un educador: docentes, investigativas, tecnológicas, socioafectivas, etc. Ubique en una escala del 1 al 10 donde el 10 es la máxima expresión y el 1 la mínima.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. ¿Cómo Ud. valora la formación específica recibida por los graduados en el programa para desempeñarse como educador/a?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. ¿Cómo Ud. valora las cualidades personales adquiridas por el graduado en el programa? Ubique en una escala del 1 al 10 donde el 10 es la expresión más positiva y el 1 la más negativa.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4. ¿Considera Ud. que el programa está respondiendo a la necesidad social de perfeccionar los conocimientos de los profesionales de la educación? Ubique en una escala del 1 al 10 donde el 10 es la máxima contribución y el 1 la mínima.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. En su opinión ¿qué asignaturas, disciplina u otros elementos pudieran necesitarse en el programa para mejorar la formación de sus graduados?

6. Califique cuál es a su juicio cuál la pertinencia social del programa en estos momentos?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. A continuación aparece un listado de posibles impactos sociales e institucionales. Identifique cuál/es de ellos son una consecuencia del programa de psicopedagogía y ordene los que considere de acuerdo a su importancia, a partir del número 1 que, en ese caso sería el más importante.

- a) Contribuye al perfeccionamiento de la formación de profesionales de la educación con un tercer nivel\_\_\_\_\_
  - b) A través de la solución de un problema en el lugar donde se desempeña como trabajador, el estudiante contribuye a que mejoren las condiciones en ese lugar\_\_\_\_\_
  - c) Se genera una mayor cultura de investigación e innovación en las escuelas donde trabajan estos profesionales\_\_\_\_\_
  - d) La universidad mejora su respuesta a las necesidades de la sociedad\_\_\_\_\_
  - e) Existe un acercamiento entre la universidad y otras instituciones\_\_\_\_\_
  - f) Mejoran las condiciones de empleo para los graduados\_\_\_\_\_
  - g) Se generan nuevos resultados científicos\_\_\_\_\_
  - h) Se genera más empleabilidad para los graduados\_\_\_\_\_
  - i) Otros impactos ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
8. ¿Qué le recomendaría al programa para que mejore su efectividad?

### Anexo 3

#### Instrumento para los empleadores del programa de maestría en Psicopedagogía

##### Presentación

Estimado directivo:

En la institución donde usted labora se desempeña(n) profesional(es) un graduado(s) del programa de maestría en psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala, necesitamos información sobre el impacto que tiene su formación como magíster en el trabajo que el/la profesional realiza y en su institución.

1. ¿En qué medida el graduado posee las competencias generales que caracterizan el trabajo profesional de un educador: docentes, investigativas, tecnológicas, socioafectivas, ¿etc.?

Poco\_\_\_\_\_ Medianamente\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_

2. ¿Cómo Ud. valora la formación recibida por los graduados, y su influencia en el trabajo que él/ella realiza en la actualidad?

Mala\_\_\_\_\_ Regular\_\_\_\_\_ Buena\_\_\_\_\_

3. ¿Qué dificultades fundamentales han presentado estos graduados en su trabajo cotidiano en la institución luego de graduados?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. ¿Cómo Ud. valora los resultados de trabajo alcanzados por el graduado integralmente?

Insatisfactorio\_\_\_\_\_ Satisfactorio\_\_\_\_\_ De excelencia\_\_\_\_\_

5. ¿Cómo Ud. valora las cualidades personales del graduado?

Negativas en relación con el trabajo que debe realizar\_\_\_\_\_

Positivas en relación con el trabajo que debe realizar \_\_\_\_\_

Muy positivas en relación con el trabajo que debe realizar \_\_\_\_\_

6. En su opinión ¿qué asignaturas, disciplina u otros elementos pudieran necesitarse en el programa para mejorar la formación de sus graduados?

7. ¿Considera Ud. que el programa está respondiendo a la necesidad social de perfeccionar los conocimientos de los profesionales de la educación?

Poco\_\_\_\_\_ Medianamente\_\_\_\_\_ Mucho\_\_\_\_\_

8. A su juicio cuál es la pertinencia del programa en estos momentos?

Alta\_\_\_\_\_ Media\_\_\_\_\_ Baja\_\_\_\_\_

9. ¿Qué le recomendaría al programa para que mejore su efectividad?