

# Los Posgrados en Educación en Latinoamérica. Una mirada desde los países de REDPEL

Tendencias en la oferta formativa en las Maestrías en Educación (Gestión y Currículo) en el Perú<sup>1</sup>

*Training offer trends in master's in education (management and curriculum) in Peru*

Alex Sánchez Huarcaya<sup>2</sup>  0000-0003-3902-5902

Mónica Nelly Camargo Cuéllar<sup>2</sup>  0000-0002-1388-543X

## Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar las tendencias en la oferta formativa de las maestrías en educación en las especialidades de Gestión de la Educación y Currículo en el Perú. Para el estudio documental se revisaron las páginas web de 95 universidades licenciadas en el Perú, en las cuales se halló información sobre la oferta formativa de ambas especialidades en 36 universidades, encontrando 36 programas de Gestión de la Educación en 33 universidades y 3 universidades que ofertan la especialidad de Currículo. Para el análisis de información se utilizaron matrices

<sup>1</sup> El estudio es una producción del Grupo de Investigación "Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas", Pontificia Universidad Católica del Perú.

<sup>2</sup> Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Educación. Av. Universitaria 1801, San Miguel, 15088, Lima, Perú. Dirección de correspondencia/Correspondence to: A. SANCHEZ HUARCAYA. E-mail: <aosanchezh@pucp.edu.pe>.

Como citar este artículo/How to cite this article

Sánchez Huarcaya, A.; Camargo Cuéllar, M. N. Tendencias en la oferta formativa en las Maestrías en Educación (Gestión y Currículo) en el Perú. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e226509, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6509>



documentales acordes a las siguientes categorías: ubicación geográfica, duración, plan de estudios, tipos de cursos (teóricos e investigación), entre otros. Entre los resultados más importantes tenemos que las universidades presentan parcialmente información sobre sus programas; solo existen tres programas de la especialidad de Currículo y 36 relacionados con Gestión de la Educación. Los programas son maestrías profesionales y esto se evidencia por la cantidad de cursos relacionados con la especialidad, aunque existe una incidencia en formar investigadores, además de que las habilidades blandas son parte de la formación de los expertos en ambas especialidades.

**Palabras clave:** Currículo. Gestión de la educación. Oferta formativa.

## Abstract

*This study aimed to analyze the training offer trends in master's degrees in education in the specialties of education management and curriculum in Peru. For the documentary study, the web pages of 95 licensed universities in Peru were reviewed, in which information was found on the training offer of both specialties in 36 universities, finding 36 education management programs in 33 universities and 3 universities that offer the curriculum specialty. For information analysis, documentary matrices were used according to the following categories: geographic location, duration, study plan, types of courses (theoretical and research), among others. Among the most important results, we have that universities partially present information about their programs. There are only three programs of the curriculum specialty and 36 related to educational management. The programs are professional master's degrees, and this is evidenced by the number of courses related to the specialty, although there is an incidence in training researchers, in addition to the fact that soft skills are part of the training of experts in both specialties.*

**Keywords:** Curriculum. Education management Training offer.

## Introducción

El mundo sigue cambiando aceleradamente tanto a nivel científico y tecnológico, y estos cambios tienen incidencia en la vida de las personas, así como en sus proyecciones personales y profesionales. En este sentido, el mundo globalizado centra su atención en la formación de personas (especialización), el desarrollo de capacidades, el fortalecimiento de las disciplinas, la resolución de problemas locales y globales, entre otros.

En ese marco, se insiste en la creación de conocimiento, la innovación y la creatividad a partir de las diferentes disciplinas (Berzunza-Criollo, 2020), aunque sigue aumentando la variedad de perfiles en el mercado laboral (Piñero Martín *et al.*, 2021), en especial en los países desarrollados, seguidos por los denominados en vía en desarrollo. Esta variedad de perfiles crea una demanda en el marco laboral, la cual requiere de programas de posgrado más especializados y actualizados (Piñero Martín *et al.*, 2021), es decir, acordes a las exigencias y necesidades propias de cada país (Lasso Cardona, 2020), para asegurar el sentido de transferencia y aplicabilidad en contextos específicos.

Cabe mencionar que los programas de maestría (para este artículo abordaremos las maestrías vinculadas a Educación, con las especialidades de Currículo y Gestión) son la etapa posterior al grado de bachiller y anterior al doctorado.

Entonces, la maestría tiene como fin que las personas participantes obtengan conocimientos científicos vigentes y tecnológicos, desarrollen habilidades investigativas, complementen su formación inicial, además de crear conocimiento, cultivar la ética y la moral (incidir en ética de la investigación), transferir lo aprendido y atender los problemas propios de su entorno (Bastiani Gómez *et al.*, 2018; Berzunza-Criollo, 2020; Hussain *et al.*, 2021; Lasso Cardona, 2020; Zambrano-Sandoval; Chacón, 2021). Esto se podría fortalecer si lo abordado es interdisciplinario y se logra atender problemas cercanos y propios, además, de discutir y plantear respuestas a los problemas, hacer uso de la investigación e innovación para atenderlos y generar diálogo con los sectores que atiende (Bastiani Gómez *et al.*, 2018).

Por lo tanto, se hace necesario rediseñar la propuesta curricular de la educación superior, en especial de las Maestrías, desde el aprendizaje, el uso de estrategias que promuevan la reflexión (Valcazar, 2019), y no sean sistemas reproductores de la exclusión (Miguel Román, 2020), inequidad u otro símbolo que afecte la libertad, autonomía y desarrollo científico.

A partir de los diferentes estudios, planteamos dos aspectos, siendo el primero el fortalecimiento de la formación en posgrados y el segundo, referido a los tipos de maestrías en Educación porque está relacionado con nuestro tema de estudio. En relación con el primer aspecto, podemos considerar cuatro subaspectos planteados por Aguirre Vélez, Castrillón Hernández y Arango-Alzate (2019). En ese sentido, se exponen: 1) Reconocimiento de la experiencia de los estudiantes, tomando en cuenta que los estudiantes de este tipo de programa son adultos, es necesario valorar y reconocer sus experiencias en el campo en el que se desenvuelven (Sánchez, 2019). 2) Vínculo universidad y empresa. En este aspecto, las maestrías ligadas a la industria tienen mucha cercanía, pero en las de humanidades, su separación es muy notoria, es así como las de educación no tienen vínculo con escuelas o universidades. 3) Internacionalización y movilidad, siendo esto un punto clave para seguir fortaleciendo la formación de los estudiantes (Piñero Martín *et al.*, 2021), pero vinculados con sus pares extranjeros, donde dialogan, discuten y comparten diferentes momentos formativos. Cabe resaltar que la virtualidad ha hecho posible la vinculación de las organizaciones y personas durante la pandemia (Covid-19) en el 2020 y 2021, generando, por ejemplo, redes internacionales, donde trabajan de manera colaborativa diferentes organizaciones.

Con relación al punto 4, tenemos la transferencia de conocimientos, su *praxis* y evidencia de lo aplicado, lo cual es necesario para asegurar lo aprendido. Esto puede ser un ejercicio más amplio, que traspasa una tesis o una investigación, porque lleva al maestrista a adecuar lo aprendido en su espacio. De ahí la importancia de formación- investigación-transferencia (Aguirre Vélez; Castrillón Hernández; Arango-Alzate, 2019), porque permite el emprendimiento, la gestación de empresas, desarrollo del sector y consolidación de los aprendizajes.

Sobre el segundo aspecto, tenemos la orientación de las Maestrías en Educación, para ello nos basamos en lo planteado por Torres Frías, Ignacio Rosas y Morales Martínez (2021), existen tres orientaciones, como se muestra en la Cuadro 1.

El artículo 43, Estudios de Posgrado, señala la existencia de dos tipos de maestrías, las de especialización, estas abordan la profundización profesional; y las de investigación o académicas, las cuales se basan en la investigación (Perú, 2014) y el Reglamento de la Escuela de Posgrado de la PUCP

**Cuadro 1** – Orientaciones de las Maestrías en Educación.

Orientación 1	Orientación 2	Orientación 3
Profesional con fuerte énfasis en la formación para la investigación. Enfatiza el uso de métodos y técnicas de investigación. Cuenta con un director de tesis.	Profesional que ha logrado un equilibrio en la articulación de la formación profesional con la formación para la investigación. Los estudiantes tienen un director de tesis.	Profesional con escasa o nula presencia en la formación para la investigación y fuerte énfasis en la formación profesional. Cuenta con un asesor que realiza la docencia, pero no de investigación.
Los cursos de investigación tienen mayor valor a diferencia de la especialidad. El producto para obtener el grado es la tesis.	Los programas tienen casi un 50 % de cursos de investigación y de especialidad. El producto para obtener el grado es la tesis, proyectos de innovación, estudios de caso, entre otros.	Los cursos de investigación son mínimos, a diferencia de la especialidad. El producto para obtener el grado son proyectos de innovación, estudios de caso, trabajos relacionados con la práctica, portafolios, entre otros.

Fuente: Adaptado de Torres Frías, Ignacio Rosas y Morales Martínez (2021, p. 78).

(Pontificia Universidad Católica del Perú, 2017), el cual indica en su artículo 58 que las maestrías de investigación deben tener el 50 % de los créditos para la elaboración de la tesis. Cabe resaltar que se considera el reglamento de la PUCP, porque explicita la diferencia entre tipos de maestrías según la cantidad de créditos, y coincide con la explicación de la Ley n° 30220.

Las orientaciones enunciadas nos dan claridad sobre los tipos de maestrías en Educación, tenemos las profesionales y académicas (investigación), las cuales orientan la oferta formativa, planes de estudios y la formación de los futuros maestrías. También, el tipo de docente formador, su formación, maneras de impartir el aprendizaje y especialización, además, de las exigencias del programa. Queda claro que todo esto debe estar en constante mejora y permitir la renovación de las maestrías (Walsh, 2014) a partir de las exigencias anteriormente planteadas en el texto y sin dejar de lado su rigurosidad académica y contextualización de los temas.

Ante lo expresado, nos planteamos la pregunta de investigación ¿Cuáles son las tendencias en la oferta formativa de las maestrías en educación en las especialidades de Gestión de la Educación y Currículo en el Perú? Es importante señalar que las tendencias son aspectos comunes o diferenciales hallados en el proceso de análisis, por ejemplo, plan de estudios, formación en investigación, tipos de cursos; las cuales implican en la formación de los estudiantes de maestría en su ejercicio profesional.

Para el logro de la pregunta planteada, consideramos pertinente realizar una investigación documental, donde se revisa y analiza páginas webs de las universidades que cuentan en su oferta formativa programas de Maestrías en Educación, con las especialidades de Gestión y Currículo. A partir de la información recabada (39 programas, de un total de 36 universidades), se elaboró matrices de análisis que permitieron comprender y responder la pregunta de investigación, estableciendo tendencias vinculadas a las categorías de estudio.

## La formación de gestores en educación y currículo

En un programa de Maestría, la formación debe asumirse rigurosa y estricta en correspondencia con los planes de estudio y el perfil de egreso. La población estudiantil ha adquirido algunas competencias desde su formación inicial, las mismas que se han consolidado a través de la experiencia profesional.

Dicha experiencia es ineludible para la adquisición de las competencias (Tejada; Ruiz, 2016), tiene un carácter permanente y constituye un factor de adaptación a la evolución de las funciones, los requerimientos y los empleos. Por ello, en los espacios formativos, se fortalecen habilidades como la capacidad reflexiva, criterios para la búsqueda de información, habilidades para el trabajo colaborativo, habilidades investigativas, entre otras, con el fin de asumir los roles que tendrán como gestores de educación y currículo.

Para Lucarelli (2004 *apud* Alvarado; González; Paniagua, 2018), las estructuras curriculares de los programas de Maestría deben estar basadas en tres ejes. El primero alude al eje disciplinar, el cual contempla las temáticas propias de la mención, aspectos contextuales, demandas de formación, la aplicación y la transferencia de los aprendizajes en situaciones auténticas de la profesión. El segundo, que es el eje de indagación sobre las prácticas, se refiere a las habilidades que posibiliten abordar reflexivamente situaciones de su práctica, y finalmente, se señala un tercer eje, denominado de investigación, cuyas bases se sientan en los cursos de cultura de la investigación y seminarios de tesis para alcanzar las competencias investigativas desde las tareas de investigación y con las asesorías que encaminan el desarrollo y culminación de los estudios asumidos por los estudiantes.

Tomando como referencia los aportes del informe Delors (1996), las competencias desarrolladas en la educación superior deben combinar diversos saberes como: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir, máxime si se reconoce que las bases teóricas adquiridas en el programa de Maestría dotan de herramientas necesarias para la manifestación de dichos saberes. En esa misma línea, Perrenoud (2008) destaca que, para el desarrollo de las competencias, los saberes deben estar vinculados con la práctica con proyección a situaciones complejas de la profesión (Tejada; Ruiz, 2016). En ese sentido, los cursos para las menciones de gestión y currículo deben asegurar una formación de calidad a través de la interrelación entre el mundo académico y el profesional.

En las Maestrías en Currículo se abordan contenidos respecto a la teoría curricular y sus modelos, entre otros. Asimismo, se desarrollan contenidos orientados a la investigación, cuyo objeto de estudio es el currículo. En ese sentido, se aborda el planteamiento de diseños curriculares desde la propia institución en donde laboran los estudiantes de la Maestría y se realizan actividades que permitan a los estudiantes ampliar los conceptos y terminología vinculada al currículo.

Con relación a ello, Álvarez (2020, p. 128) señala “[...] un especialista en currículum debe, con mucho atrevimiento, diseñar un currículum para el futuro, con la base fundamentada en las teorías y guiándose por investigaciones de cómo evolucionan los diferentes grupos sociales”. En ese sentido, se debe considerar que todo diseño parte de la posibilidad de contextualizar la escuela, la institución educativa, el sistema educativo en la sociedad y las políticas condicionan dicho sistema. Además, considerar los principales agentes que intervienen en el proceso de diseño, implementación, ejecución y evaluación del currículo.

Con el afán de desmitificar una aseveración respecto a que el conocimiento del currículo se centra en el contenido y la práctica, Barreto de Ramírez (2005) destaca que los avances de otros campos del saber en el ámbito de lo interdisciplinario facilitan el conocimiento de diversas áreas como la tecnología, la política, la sociología y el medioambiente. Esto permite potenciar y ampliar la mirada al currículo para

la gestión de programas curriculares, la empleabilidad, la integración y la participación activa en una sociedad cambiante para la formación de nuevos ciudadanos.

De acuerdo con Humanante-Ramos *et al.* (2021), el conocimiento más profundo sobre los componentes del *currículum* implica atender los aspectos económicos, políticos y ambientales de una sociedad, y el impacto que los mismos tienen en la construcción de un currículo. En otras palabras, se trata de demostrar el conocimiento de la disciplina en correspondencia con la instrumentalización del currículo para enfrentar todos los retos que la profesión le exija.

Por otro lado, la Maestría con mención en Gestión en educación se posiciona como una posibilidad de responder a demandas como: el estilo descentralista de la gestión pública y, en particular, de la gestión de la educación, asimismo, posicionar a los docentes en la búsqueda de certificaciones académicas orientadas al mercado laboral; el creciente interés por la gestión como campo y disciplina, inicialmente enfatizada desde el mundo empresarial y que ahora encuentra la posibilidad de ubicarse en el ámbito educativo (Díaz Bazo; Alfaro Palacios; Sime Poma, 2008).

En ese sentido, un rasgo importante de la gestión de la educación es la capacidad de liderazgo expresada en la toma de decisiones en las organizaciones. Tomando los aportes de Sepúlveda y Aparicio Molina (2019), se consideran tres dimensiones en el ámbito de la escuela, se pueden distinguir las funciones que les atañen a los directivos, puede ser: gestión del currículo, supervisión y evaluación de la instrucción, promoción de un adecuado clima laboral, diseño de planes para la gestión de la organización y promoción docente, entre otros. Por ello, desde el programa de Maestría se requiere asegurar que los estudiantes puedan encontrar un espacio que promueva el desarrollo de dichas competencias para la gestión desde el desarrollo de las actividades, el interaprendizaje y la ética, presentes en los cursos del Plan de estudios.

Para el desarrollo profesional de los estudiantes de esta mención, se exige una mayor especialización y la adquisición de competencias para la gestión y los ámbitos que comprometen su labor (Perú, 2014). Además, se espera que los egresados logren puntos de encuentro con la investigación, para la transformación del sistema educativo orientado a la calidad. Por ello, se requieren profesores e investigadores con capacidad de atender a las demandas de la sociedad en el marco político, económico, cultural y científico, como cualquier organización que se proponga gestionar un cambio (Malagón Terrón; Graell Martín, 2022).

Sin embargo, para mantener y asegurar la calidad de los programas de posgrado, tal como lo señalan Contreras Loera *et al.* (2009), se hace necesario asegurar procesos evaluativos para la emisión de juicios valorativos, de tal forma que desde la Maestría se verifiquen si se están alcanzando los objetivos del programa. Asimismo, considerar las tendencias presentes que delimitan nuevos escenarios complejos para el actuar complejo de los egresados y que es indispensable atender desde la formación académica.

Por ello, el programa de Maestría debe asegurar aportes significativos que trascienden a la comunidad, articulando acciones necesarias con el Estado (Salomón; Amador, 2015) para impulsar especialidades o investigaciones en el marco de las aspiraciones para la internacionalización. Asimismo, considerar cómo actualizar la formación para que se ajuste a la realidad del ejercicio y la profesión para resolver de qué manera potenciar las habilidades de los estudiantes con desempeños para la criticidad (Zambrano-Sandoval; Chacón, 2021), el conocimiento y su validación en la práctica en el marco de la ética humana y profesional.

## Procedimientos Metodológicos

La investigación ha sido abordada desde un enfoque cualitativo, debido a que se busca comprender el fenómeno de acuerdo con la información que se brinda, para su posterior análisis e interpretación con un sentido flexible (Álvarez-Gayou, 2019). Se asume un proceso interactivo con la información (Iño, 2018) como un modo de aproximación al contenido para su análisis, sin intervención por parte del investigador.

El objetivo que orienta el estudio es analizar las tendencias en la oferta formativa de las maestrías en educación en las especialidades de Gestión de la Educación y Currículo en el Perú. A partir de ello, se plantearon las siguientes categorías: (a) Tipo de gestión de la universidad y ubicación geográfica; (b) Elementos organizativos: duración, objetivos, público objetivo, competencias o perfil; (c) Plan de estudios: tipos de cursos (teóricos, investigación), tipo de programa; (d) Formación en investigación: cursos o seminarios, duración, tipo de tesis. Estas categorías son aplicadas para cada especialidad.

La técnica empleada para el presente estudio fue el análisis documental con el instrumento denominado matriz de análisis documental. Se puede mencionar que esta técnica centra su atención en la producción documental (Dulzaides; Molina, 2004), en este caso, la revisión de páginas Web de universidades licenciadas que ofertan ambas especialidades, 95 según Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2022), las cuales fueron seleccionadas bajo algunos criterios de inclusión y exclusión. Respecto a los criterios de inclusión, fueron consideradas universidades licenciadas que ofertan el programa Maestría en Educación con especialidades de Currículo y Gestión y con una oferta formativa vigente. Como criterios de exclusión, por ejemplo: especializaciones, diplomados o cursos de formación continua.

Con el fin de contrastar y validar la información se elaboraron matrices de análisis por especialidad y tomando en cuenta las categorías de estudio. Si bien se elaboraron matrices por cada universidad, luego, se procedió al diseño de una matriz por categoría, donde se comparó lo obtenido por cada programa para identificar los aspectos comunes, diferenciales o tendencias. Según la categoría, la información recabada fue analizada a manera de datos, por tal motivo se elaboraron figuras estadísticas (uso de Excel). Es importante señalar que se designó un código a las fuentes seleccionadas a partir de la letra inicial de cada especialidad, seguido por el número de programa considerado, por ejemplo, C1, G1 para señalar Currículo y Gestión respectivamente.

Todo este proceso investigativo consideró los principios éticos de la investigación: la integridad científica y responsabilidad (Pontificia Universidad Católica del Perú, [2016?]), con el fin de salvaguardar la información recabada y trabajarla de manera honesta.

## Resultados y Discusión

A continuación, presentamos el análisis y discusión en concordancia con los objetivos y por categorías de estudio.

### (a) Programas vinculados con Currículo

Respecto de los resultados obtenidos, se puede señalar que, pese a la existencia de universidades licenciadas, solo pocas contemplan en su oferta educativa la formación en Currículo, Diseño Curricular o afines.

#### **Tipo de gestión de la universidad y ubicación geográfica**

Políticamente, el Perú está dividido en 25 regiones. Para el presente estudio se presentan las universidades con sus respectivas ubicaciones geográficas de acuerdo con ello. En Lima ubicamos dos universidades y una en la región Ayacucho como se muestra en la siguiente Tabla 1.

**Tabla 1** – Denominación de la especialización, duración y créditos.

Universidades	Nombre de la especialización	Duración	Cantidad de semestres	Créditos
C1	Currículo	2 años	5	48
C2	Diseño y Gestión curricular e innovación del Aprendizaje	1 año y 6 meses	3	48
C3	Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación	2 años	4	48

Fuente: Elaborado por los autores (2022).

#### **Elementos organizativos: duración, objetivos, público objetivo competencias o perfil**

La oferta formativa de cada universidad proporciona información en sus respectivas páginas Web y redes sociales para el conocimiento de los interesados en iniciar estudios de posgrado. Nótese que las denominaciones nos son similares, especialmente en C3, enfocada más a la didáctica y no al currículo; sin embargo, la duración contempla dos años y con un creditaje igual en los tres casos (Tabla 1).

A continuación, se presentan los hallazgos referidos a los objetivos de cada uno de los Programas.

Para C1, el objetivo es *“formar profesionales competentes que aporten a la gestión de la educación y el currículo con propuestas alternativas que sean creativas y pertinentes”*. De acuerdo con ello, se alude directamente a la gestión del currículo y con la necesidad de una actitud propositiva por parte del estudiante/egresado en el marco de la creatividad. No se menciona un nivel educativo específico, sino más bien se otorga la posibilidad de profesionales en sectores educativos escolares como otros funcionarios de sectores diferentes.

En el caso de C2 se destaca *“prepara profesionales de alto nivel para el diseño y gestión de currículos integrales de las instituciones educativas de los diversos niveles”*. En ese sentido, menciona un grupo de profesionales que laboran en los diferentes niveles dentro del marco de las instituciones educativas.

Para C3, uno de los objetivos es *“Profundizar la formación académica, a nivel de Postgrado, de los Profesionales de la Educación en los niveles Inicial, Primario y Secundario, para atender las necesidades y problemas educacionales de la Región y del País”*. Al tratarse de una Maestría en Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación, el tratado curricular forma parte de los cursos, pero no necesariamente de la denominación.

Con respecto a lo mencionado, se observa “*Capacitar a los docentes del nivel Inicial, Primario y Secundario al más alto nivel académico en las estrategias de Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación modernas, para mejorar la calidad de la Educación regional y nacional*” (C3). Con ello, refuerza de manera coherente la intención de la propuesta de la oferta formativa con su denominación.

Un aspecto que cabe destacar en C1 y C2, se muestra un especial interés en el desarrollo de proyectos de investigación cuyo objeto es la mejora de los procesos de gestión del currículo y de la calidad educativa.

De la oferta formativa, es indispensable reconocer las características del público objetivo para verificar la coherencia con los objetivos de los Programas. Para C1, se presentan una amplitud de profesionales que ejercen en diferentes niveles educativos, organizaciones, empresas vinculadas al ámbito educativo. En C2, se hace mención a los licenciados en Educación y carreras afines, específicamente en el área de las Ciencias Sociales como público objetivo, y no hay más referencias a otros profesionales. En el caso de C3, se refiere exclusivamente a docentes de instituciones educativas en los tres niveles, en correspondencia con la mención ofrecida.

En relación con el perfil de egreso, existe una tendencia sobre competencias referidas a la formación en currículo. En ese sentido, se muestran competencias comunes como Diseño del currículo y diversificación, y evaluación de planes curriculares. Sin embargo, C3 se enfoca exclusivamente en el Currículo Nacional de Educación Básica para los tres niveles educativos. En el caso de C1 y C2, enfatizan en la demostración de desempeños respecto del diseño e implementación de proyectos de innovación curricular.

### ***Plan de estudios: tipos de cursos (teóricos, investigación), tipo de programa***

De acuerdo en lo Cuadro 2, se visualiza que en los planes de estudio de C1 y C2 se han planteado cuatro cursos de especialización en temas curriculares que pueden permitir un posicionamiento teórico y una actitud propositiva en diferentes ámbitos de la educación, mientras que C3, considera dos cursos respecto al tema curricular, los demás cursos están dirigidos a procesos de enseñanza-aprendizaje en atención a la mención planteada como oferta formativa.

**Cuadro 2** – Plan de estudios de las tres universidades con mención Currículo.

C1	C2	C3
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Teoría y modelos curriculares</li> <li>● Diseño y Diversificación curricular</li> <li>● Análisis de políticas y gestión curricular</li> <li>● Evaluación curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Diseño, estructura y evaluación curricular</li> <li>● Teoría, gestión y planeamiento curricular</li> <li>● Diseño curricular con atención a la diversidad</li> <li>● Diseño de proyectos de innovación curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Teoría y Diseño Curricular</li> <li>● Programación Curricular</li> </ul>

Fuente: Elaborado por los autores (2022).

### ***Formación en investigación: cursos o seminarios, duración, tipo de tesis***

Respecto a la C1, cuenta con tres cursos dirigidos a la investigación. Uno de ellos forma parte del conocimiento previo en donde se sientan las bases de la investigación, denominado “*Cultura investigadora*” y los otros dos están dirigidos a la elaboración de la tesis final y son “*Seminario de tesis*”

1"y"Seminaro de tesis 2". Al concluir dichos seminarios los estudiantes están en posibilidades de hacer la entrega de la versión preliminar del informe.

Con relación a C2, además de los cursos destinados a la elaboración de tesis, como lo son, "Taller de tesis 1" y "Taller de tesis 2", cuentan con dos cursos previos y a su vez complementarios, el primero en donde se abordan los métodos de investigación educativa y otro que propone el desarrollo de la estadística aplicada a la investigación. Este último curso se justifica, ya que existe una tendencia a realizar investigaciones de tipo cuantitativas.

Para C3, la oferta formativa referida a la investigación plantea tres cursos destinados a la elaboración de tesis, uno referido a la estadística para la investigación y previo a ellos, dos que proporcionan los fundamentos epistemológicos de la investigación, así como las pautas para el planteamiento del proyecto de investigación.

### **Discusión**

Respecto a estos resultados, es importante destacar que un especialista en currículo debe demostrar sus competencias para el diseño y la implementación, tal como lo menciona Álvarez (2020). En ese sentido, los cuatro cursos propuestos en C1 y C2 proporcionan las bases para el dominio de las teorías sobre la temática. Asimismo, en coherencia con los aportes de Humanante-Ramos *et al.* (2021), la profundidad del currículo supone conocer aspectos contextuales de la sociedad, con la finalidad de intervenir con propuestas denominadas proyectos de innovación curricular que logren generar impacto en la sociedad.

Un aspecto para resaltar es que C3 fue considerado en la investigación pese a la denominación de la Maestría, por contar con al menos dos cursos vinculados con el currículo. Si bien es cierto, en esa línea no sería posible formar especialistas en currículo, sí es necesario destacar que la contextualización a través del conocimiento profundo del Currículo Nacional de Educación Básica, puede posicionar mejor a los docentes de los diferentes niveles educativos en la institución educativa.

La tendencia en la Mención en Currículo es promover el desarrollo de competencias para la acción y los cursos, como parte de la oferta educativa de los programas de las universidades, que pretenden posicionar mejor al egresado. Como señalan Tejada y Ruiz, (2016), estas competencias pueden ser mejor evidenciadas en un contexto real. Por ello, en el público objetivo de C1, C2 y C3, se pueden visualizar agentes que se desempeñan en la Educación Básica Regular, así como funcionarios en otras esferas profesionales que desarrollan proyectos educativos.

En ese sentido, se coincide con Barreto de Ramírez (2005), cuando expone la necesidad de preparación de profesionales en otros campos del saber en el ámbito de lo interdisciplinario, porque el currículo también es afectado por la tecnología, la política, la sociología y el medioambiente, que exigen una actualización, incluso, una interpelación de no estar acorde con las necesidades del saber en el marco de la complejidad y la incertidumbre.

Respecto a la investigación, como tendencia, se ha previsto cursos referidos a la preparación de los maestrías en el diseño de proyectos de investigación, el procedimiento y se asume la conclusión de los informes de tesis. Tanto en C2 y C3, se han planteado cursos de Estadística, con el fin de fortalecer

a los estudiantes en estudios de investigación con enfoque cuantitativo. En el repositorio de tesis se encuentran investigaciones que corroboran esta afirmación.

Finalmente, como se constata, no hay muchos programas de maestría en la mención en currículo, podría asumirse que el diseño curricular y tareas afines forman parte del rol docente y no se les atribuye la relevancia frente a otros programas cuyas denominaciones suenen más atrayentes y coyunturales. Por ello, los cursos referidos con los temas curriculares pueden ofrecerse en otras especialidades y menciones en las que sólo bastaría estar vinculado con el sistema educativo.

## **(b) Programas vinculados con Gestión**

### ***Tipo de gestión de la universidad y ubicación geográfica***

A continuación, presentamos los resultados obtenidos sobre la ubicación geográfica de las universidades que ofrecen la mención en Gestión de la Educación o similar y el tipo de gestión (pública o privada).

A partir de las 95 universidades licenciadas, se identificaron 36 Maestrías en Educación con mención en Gestión o similar, ofertadas por 33 casas de estudio, de las cuales 13 (39%) son entidades privadas y 20 (61%) públicas. Un detalle, dos universidades públicas y una privada ofertan dos menciones relacionadas con gestión, estas están ubicadas en las regiones de Cerro de Pasco, La Libertad y Lima.

Sobre su ubicación, un total de 12 universidades (36%) que ofertan el programa están ubicadas en la región Lima, 2 en Piura y Huánuco y las restantes (51%) con un programa por universidad en las siguientes regiones: Tacna, Lambayeque, Arequipa, Ancash, La Libertad, Ucayali, Loreto, San Martín, Puno, Ayacucho, Apurímac, Cajamarca, Junín, Cusco, Huánuco, Huancavelica, Cerro de Pasco.

### ***Elementos organizativos: duración, objetivos, público-objetivo, competencias o perfil***

La duración de los programas es diversa, algunos duran de uno a dos años, y esto conlleva a tener un variado creditaje, siendo 48 créditos lo mínimo que debe tener cada programa.

En relación con los créditos, la tercera parte (12) oferta el programa con 48 créditos y escasamente 5 programas superan los 52. Pero llama la atención que un programa de un año tenga 75 créditos.

En relación con la denominación de los programas, podemos identificar tres tipos, el primero que el tema de gestión es sobre algo específico, el segundo que va acompañado con otra mención y el tercero, en el que utilizan un término derivado del tema principal. Por ejemplo, en el primer grupo tenemos: Gestión de la Educación, Gestión del Cambio, Gestión Educativa, Gestión Educacional y Gestión Directiva. En el segundo caso, es Gestión "y": Gestión del Cambio; Teoría de Gestión; Docencia Universitaria; Administración Educativa; Innovación Educativa; Planificación; Calidad; Acreditación Educativa; Planeamiento Educativo; Liderazgo. En el último caso, la denominación cambia por Gerencia Educativa y Gerencia de la Educación.

Cabe resaltar que existen ciertas denominaciones muy usadas: Gestión de la Educación (5); Gestión Educativa (4); Gerencia Educativa (4); Gestión Educacional (2); Docencia Universitaria y Gestión

Educativa (2). A partir de esto nace otra discusión, ¿cuál es la relación de la denominación con el plan de estudios?, porque se tiende a ofertar programas con términos novedosos, pero con cursos no vinculados. Un aspecto para considerar es la explicitación de términos necesarios en la formación y el hacer de los gestores educativos, por ejemplo, liderazgo, acreditación, planificación, innovación, administración; y otros como cambio y teoría de gestión.

También podemos considerar para el análisis los objetivos propuestos por los programas, aunque solo lo registraron en su Web 18 maestrías. A partir de lo analizado podemos establecer nueve tendencias, los cuales se han ordenado en lo Cuadro 3 según la cantidad de programas que lo abordan.

**Cuadro 3** – Tendencias de los objetivos y programas.

Tendencias de los objetivos	Programas
a) Estrategias de gestión: supervisión, planeamiento, asesoramiento, organización, control, planificación, dirección, intervención eficiente, evaluación integral. Gestión de calidad, estándares, diseño de planes de acción, aplicar principios y técnicas de procesos de gestión, visión estratégica y humanística. Planeamiento financiero, proyectos de innovación, metodologías administrativas, alta dirección.	G1, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G12, G13, G15, G16, G18
b) Investigación: diseño, gestión y ejecución de proyectos de investigación de tipo cualitativo y cuantitativo. Proponer alternativas integrales y participar en equipos interdisciplinarios. Un término recurrente es la investigación científica. Aplicar métodos científicos. Sistematizar mecanismos de desarrollo institucional y socioeconómico, difusión del conocimiento, aplicar los resultados.	G2, G3, G4, G6, G7, G8, G10, G11, G13, G14, G16, G18
c) Atender problemática regional y nacional, así como de organizaciones públicas y privadas del sector educativo, y en específico de la región amazónica.	G2, G6, G7, G11, G13, G14, G15, G16, G17, G18
d) Gestión del aprendizaje: planificar, organizar, conducir, evaluar los procesos pedagógicos. Liderazgo, innovación, uso de tecnologías educativas, ambientes educativos proactivos, procesos de enseñanza aprendizaje, formación integral, didáctica, diversificación curricular.	G3, G4, G7, G8, G11, G12, G14, G15, G18
e) Conocimiento: modelos y enfoques de la educación, teorías de administración, liderazgo y gestión educacional, gestión educativa, principios y normas legales, teorías del aprendizaje, planeamiento educacional.	G2, G3, G4, G5, G6, G8, G9, G17, G18
f) Enfocado en instituciones de educación básica y superior.	G3, G4, G7, G8, G9, G11, G14, G17
g) Fin de la formación: ocupar cargos de gestión, innovar, investigadores, mejorar la calidad de la educación, desarrollo humano sostenible, institucional y socioeconómico, bienestar de la humanidad.	G3, G4, G7, G8, G9, G10, G11
h) Habilidades blandas: comunicación, proactivos, trabajo en equipo, motivación, desarrollo humano sostenible, ético-sociales, respeto a la diversidad.	G1, G3, G4, G8, G13
i) Gestionar el talento humano: evaluación de desempeño, estilo de gerencia, clima, cultura organizacional, desarrollo de competencias.	G2, G3, G8, G15

Fuente: Elaborado por los autores (2022).

Los objetivos inciden en Estrategias de gestión, Investigación, Atender problemática regional y nacional, Gestión del aprendizaje y Conocimiento, a diferencia de los menos mencionados: Habilidades blandas y Gestionar el talento humano. A partir de ello, comprendemos el perfeccionamiento profesional y la importancia de la investigación en la formación de los maestrías.

En relación con el perfil de ingreso, 11 programas lo comunican a través de su página Web, a diferencia del perfil de egreso, que lo explicitan 22 (Cuadro 4).

**Cuadro 4** – Tendencia de los perfiles de ingreso y egreso.

1 del 2

Tendencia	Perfil de ingreso		Perfil de egreso	
	Aspectos relacionados	Programas	Aspectos relacionados	Programas
Realidad educativa	Conoce la realidad educativa a nivel nacional e internacional, así como su importancia.	G9, G33	Contextualiza la dimensión educativa; valora e interpreta la realidad educativa; interés por la descentralización y desarrollo regional, crear conocimiento sobre la realizada nacional; responsabilidad social.	G11, G26, G1, G23, G35
Compromiso con la actividad educativa	Comprometidos con la labor educativa, calidad, excelencia en la gestión educativa, interés por la gestión de organizaciones educativas.	G10, G14, G19, G30, G33	Dominio analítico y comprensivo de la educación; reflexivo.	G31, G11
Solucionar problemas	Interés por solucionar problemas educativos.	G10, G29	Transformación de situaciones problemáticas; resolver problemas científicos; solucionar problemas de la realidad educativa; procesos educativos y de su gestión; científicos formales y ambientales.	G14, G23, G30, G31, G35
Investigación	Interés, compromiso y vocación por la investigación.	G11, G14, G29, G30	Desarrolla proyectos de investigación, sobre cultura institucional, cambio organizacional, procesos de mejora, calidad, investigaciones educacionales, gestión institucional; dominio de la teoría, metodología y técnicas de investigación; genera conocimientos teóricos y aplicados a partir de sus tesis; investigador crítico.	G1, G27, G30, G36, G2, G23, G10, G14, G19, G29, G31, G12, G23
Razonamiento verbal y matemático	Revisa críticamente fuentes, comprensión lectora, razonamiento lógico y matemático, aptitud verbal.	G12, G14, G29, G30	Lee y redacta productos académicos.	G1
Ámbito de trabajo	Se desempeña en el ámbito escolar, universitario u otro.	G13		
Habilidades blandas	Capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, colaborativo, comunicativas, relaciones interpersonales, asertividad, creatividad, autonomía, flexibilidad, manejar conflictos, aprender permanente, ético.	G14, G19, G29, G30, G33	Ético, convivencia, toma decisiones, uso óptimo de los recursos, líder, media conflictos, justicia, equidad, solidaridad, respeto a los derechos humanos, trabajo en equipo, cooperar, responsabilidad, autonomía, equilibrado (dimensiones física, biológica, psicológica, moral, emocional y espiritual), intercultural, creatividad, compromiso ciudadano.	G1, G8, G14, G29, G31, G35, G2, G13, G19, G25, G27, G29, G36, G26
Conocimientos vinculados a educación y	Conocimiento sobre teorías.	G15	Enfoque amplio sobre las organizaciones educativas y la gestión, analiza las teorías, visión	G1, G9, G25, G26, G31, G10, G14, G19, G30,

**Cuadro 4** – Tendencia de los perfiles de ingreso y egreso.

2 del 2

Tendencia	Perfil de ingreso		Perfil de egreso	
	Aspectos relacionados	Programas	Aspectos relacionados	Programas
gestión educativa, administración			de cambio y desarrollo sostenible, teorías pedagógicas que sustentan la gestión, normas legales, teorías pedagógicas del proceso de enseñanza aprendizaje, aplica principios filosóficos, sociológicos, psicológico y pedagógicos, paradigmas, corrientes y modelos, difusión del conocimiento, Teorías o modelos de liderazgo.	G31
Pensamiento crítico	Pensamiento crítico y reflexivo.	G19, G30, G33		
Uso de tecnologías	Manejo de las TIC.	G19, G30	Manejo de las TIC, Uso de las TIC en la investigación (G12)	G8, G9, G11, G12
Habilidades de gestión			Diseña y planifica procesos de gestión, analiza aspectos sobre calidad, acreditación, evaluación de las instituciones educativas, gestión del cambio y mejora institucional, administración y desarrollo de personas, cultura de colaboración, acompañamiento y evaluación de desempeño, aprendizaje y desarrollo organizacional, funciones de liderazgo, acompaña, asesora, motiva, vinculación social, perfiles y estilos de dirección, formulación y evaluación de proyecto, generar nuevas instituciones educativas, planificación estratégica, formulación de inversión y financiamiento, procesos de gerencia educativa, innovación, empleo de tecnologías, eficaces y eficientes.	G1, G2, G8, G13, G23, G25, G31, G11, G13, G19, G29, G30, G9, G14, G15, G26, G27, G32, G34, G35
Currículo y aprendizaje			Analiza las teorías sobre el currículo, reflexión y práctica sobre el currículo, procesos de planificación, gestión curricular y pedagógica, didáctica, procesos de enseñanza-Aprendizaje.	G11, G19, G23, G14, G2, G1
Otras actividades	Participa en actividades culturales.	G29		
Proyección			Consultor, asesor, académicos reconocidos, responsables, comprometidos con los fines de la educación, disertante y conferencista, promotor de la calidad educativa, defensor de los derechos humanos.	G10, G23, G19, G25, G31

Fuente: Elaborado por los autores (2022).

Con relación al perfil de ingreso, las tendencias más relevantes son: compromiso con la actividad educativa, habilidades blandas, investigación, razonamiento verbal y matemático; a diferencia del perfil de egreso, habilidades de gestión, conocimientos vinculados a educación y gestión educativa, administración, habilidades blandas e investigación. Es decir, las habilidades blandas y la investigación son cruciales, tanto para los que ingresan como para los egresados, a diferencia de conocimientos y habilidades de gestión, donde se entiende que esto lo adquieren en el programa. Lo que salta a la vista es el razonamiento verbal y matemático, considerado como requisito en algunos programas, sin embargo, los interesados en estudiar son profesionales que deben tener desarrollado estos tipos de razonamiento.

Finalmente, sobre el público objetivo, logramos analizar 11 programas. Por una cuestión administrativa y de exigencia normativa, es común, en la mayor parte de los programas, convocar a bachilleres en educación o carreras afines. También tenemos:

- Funcionarios del sector educativo.
- Directivos y promotores de instituciones educativas.
- Docentes de educación básica, no superior (institutos o escuelas) y universitaria.
- Especialistas, capacitadores, consultores y asesores.
- Profesionales interesados en la mención, no necesariamente educadores.

Solamente un programa indica que está dirigido a profesionales con formación académica y científica en docencia y gestión.

### ***Plan de estudios: tipos de cursos (teóricos, investigación), tipo de programa***

De un total de 36 programas, logramos analizar 30 planes de estudios. A partir de la información recabada, la mayor parte de programas enuncian una lista de cursos, siendo el promedio de 9 cursos teóricos por cada programa, siendo el máximo 19 cursos (G32) y un mínimo de 4 (G9). Con relación a los cursos de investigación, el promedio es de 4 cursos por programa, siendo el máximo 9 (G9) y el mínimo 2 (G8). Sobre los cursos teóricos tenemos diversas tendencias, anotamos algunos ejemplos:

- a) Aborda teorías: Teoría de la administración en Educación y de las organizaciones; Aspectos Epistémicos y Profesionales de la Psicopedagogía; Teorías Científicas de la Educación; Tendencias Pedagógicas Contemporáneas; Enfoque sobre las organizaciones educativas.
- b) Planificación: Planeación y organizaciones educativas; Gestión y planificación educativa.
- c) Marketing: Demanda social y marketing Educativo; Gestión y administración financiera.
- d) Financieros: Gestión de recursos financieros; Administración educativa de recursos financieros.
- e) Liderazgo: Alta dirección, liderazgo y gestión de calidad; Dinámica de relaciones interpersonales; Liderazgo pedagógico y clima organizacional; Liderazgo en las organizaciones educativas.
- f) Habilidades: Habilidades directivas; Aprendizaje colaborativo; Coaching; Manejo de conflictos.
- g) Ética: Deontología educativa; Filosofía educacional y ética profesional.
- h) Tecnología: Herramientas tecnológicas; Tecnologías aplicadas a la enseñanza; Informática aplicada a la Gestión Educativa.

i) Talento humano: Gestión de recursos humanos y liderazgo; Cultura y comportamiento organizacional; Aprendizaje y desarrollo profesional docente.

j) Innovación: Innovación y mejora continua; Gestión de la innovación centrada en personas.

k) Aprendizaje y evaluación: Gestión del aprendizaje; Metodología de la enseñanza aprendizaje centrado en el estudiante; Evaluación del aprendizaje.

l) Tipos de gestión: Gestión estratégica de instituciones educativas; Gestión de la calidad educativa; Gestión y administración pública; Gerencia educativa; educativa empresarial; Gestión pedagógica.

m) Política y realidad educativa: Análisis de Realidad Educativa y Pedagógica; Políticas educativas actuales; Legislación educativa; Derecho y gestión educativa; Desarrollo y Educación.

n) Asesoría: Acompañamiento y Monitoreo Pedagógico.

o) Currículo: Teoría y modelos curriculares; Currículo y didáctica de la educación superior; Diseño curricular.

p) Calidad: Calidad educativa; Acreditación; Aseguramiento de la calidad.

Si bien el objetivo de la formación de los maestristas es que tengan un marco conceptual sobre educación, esta se complementa con cursos relacionados a gestión, tipos de gestión y planificación con mayor incidencia, seguido por marketing, finanzas, liderazgo y habilidades blandas. Llama la atención que los programas ofrecen cursos vinculados con currículo, aprendizaje y evaluación.

Un detalle final es que ningún programa se denomina profesional o investigativo, pero, a partir de la cantidad de créditos, tenemos tres programas (G9, G31, G33) que superan más del 50 % de créditos en cursos relacionados con investigación, que, según la norma (Perú, 2014; Pontificia Universidad Católica del Perú, 2017), serías maestrías académicas o de investigación. Ejemplo: G9, 12 créditos para cursos teóricos y 60 en investigación; G31, 29 créditos en cursos de investigación y 18 en teóricos; G33, 25 créditos de cursos teóricos y 33 en investigación.

### ***Formación en investigación: cursos o seminarios, duración, tipo de tesis***

En relación con los cursos de investigación hemos detectado diversas tendencias en la formación de los maestristas: Seminarios de tesis, Metodología, Proceso de elaboración de la tesis, Habilidades investigativas, Desarrollo conceptual, Estadística (ordenado según la cantidad de cursos, de mayor a menor).

De los 30 programas, 14 (G4, G10, G11, G12, G13, G14, G15, G17, G22, G27, G28, G30, G31, G34) tienen el curso de estadística aplicada a la investigación, el programa G24 tiene como curso electivo técnicas cualitativas. Solamente dos programas indican de manera explícita que forman investigadores (G2, G8) y el programa G1 se denomina profesional. El resto no lo indica.

Sobre la obtención del grado, los siguientes programas indican que es por la elaboración y sustentación de la tesis: G1, G8, G10, G22, G30, en otro caso G2 lo enuncia como trabajo de investigación. Cabe resaltar que cinco programas G1, G22, G30, G31, G34, cuentan con líneas de investigación.

Finalmente, cuatro programas (G1, G2, G8, G30) indican que deben tener un segundo idioma (inglés de preferencia) para graduarse, 9 programas (G1, G2, G8, G10, G19, G21, G28, G31, G32) presentan

la relación de sus docentes y de algunos se pudo obtener el grado académico, siendo esto clave para conocer su perfil. Finalmente, 3 programas evidencian tener convenios internacionales, pero de ellos, solo uno indica el nombre de las instituciones. Como último dato, sólo una institución (G1) presenta publicaciones elaboradas por sus docentes y estudiantes (6 libros).

## **Discusión**

En relación con la ubicación geográfica, las universidades públicas tienen mayor presencia en las regiones del país (20 en total) a diferencia de las privadas, pero, al haber 8 en Lima, significa que la oferta privada y su elección es mayor. Este dato puede complementarse con la cantidad de maestrías, pero esta información no es publicada por las casas de estudio. Este dato es importante, porque permite ver la formación de los maestrías en Currículo o Gestión, considerando que la tendencia es maestría de tipo profesional, porque cuenta con mayor carga académica los cursos de investigación (Torres Frías; Ignacio Rosas; Morales Martínez, 2021; Perú, 2014; Pontificia Universidad Católica del Perú, 2017), en esta situación cuatro programas cumplen con esa condición, a diferencia del resto que prevalece la mayor cantidad de créditos en los cursos teóricos.

Otra tendencia es la relación de los objetivos formativos con los cursos propuestos en los planes de estudios, se evidencia que existe un interés por desarrollar habilidades investigativas y blandas, además de obtener conocimientos vigentes que cultiven la ética y comprendan los problemas de su entorno socio educativo (Bastiani Gómez *et al.*, 2018; Berzunza-Criollo, 2020; Hussain *et al.*, 2021; Lasso Cardona, 2020; Zambrano-Sandoval; Chacón, 2021), y esto se suma con fortalecer la especialización (Lasso Cardona, 2020; Piñero Martín *et al.*, 2021) de los maestrías en Gestión, desde lo teórico hasta ciertas estrategias.

Entonces, lo mencionado también tiene relación con los perfiles de ingreso y egreso, porque coinciden las siguientes tendencias: Realidad educativa, compromiso con la actividad educativa, solución de problemas, investigación, habilidades blandas y de gestión. Sobre lo último, los cursos que se orientan a gestión sugieren aprender sobre teorías, marketing, planificación, talento humano, liderazgo y currículo.

En relación con los cursos vinculados con currículo, es una tendencia importante de los programas, incluirlos junto con los cursos de aprendizaje y evaluación. Esto nos lleva a sostener que los programas están tratando de brindar una formación, no solo de gestión, sino también con elementos curriculares (Aguirre Vélez; Castrillón Hernández; Arango-Alzate, 2019), lo que puede coincidir con las exigencias de las entidades educativas de contar con un directivo orientado al aprendizaje, innovación, creatividad y con poca participación a temas administrativos (Sepúlveda; Aparicio Molina, 2019).

Finalmente, los programas analizados tienen una tendencia a la formación profesional, pero a la vez investigativa, que, desde el perfil de egreso, competencias y plan de estudios, inciden en su formación. Además, explicitan la elaboración de tesis para graduarse. Esta tendencia de los programas pone en cuestionamiento la formación de los maestrías y la vinculación de lo que aprenden con respecto a la gestión y cómo esto se articula con la investigación, dejando de lado el desarrollo de competencias profesionales con aproximación al campo laboral (Tejada; Ruiz, 2016), es decir, los trabajos de investigación deberían tener una aproximación con la práctica y ejercicio profesional del maestría.

## Consideraciones Finales

De los 39 programas analizados, no todos presentan información completa de su oferta formativa en sus páginas Web, tomando en cuenta que es el primer espacio de acercamiento y conocimiento de los interesados al momento de elegir una maestría. Si bien la mayor parte de programas presenta la duración, cantidad de créditos, plan de estudios, perfil de ingreso, perfil de egreso, también se hace necesario tener información de los docentes, convenios, requisitos para graduarse, sumilla de los cursos, tipos de trabajos de investigación. Ante esto tenemos el siguiente cuestionamiento, ¿qué aspectos considera un profesional para seguir una maestría en currículo o gestión de la educación?

La oferta formativa respecto a la especialización de currículo se encuentra en menos programas de posgrado, quizás se deba a que es parte del saber pedagógico del docente, además de conocer elementos genéricos que le permiten acercarse a la teoría del currículo y al diseño curricular. Frente a ello nos preguntamos: ¿cómo fortalecer el currículo nacional con pocos expertos?, ¿dónde y cómo se especializan los curriculistas del país?

En los tres Programas de las universidades vinculados con Currículo, se encuentra una primera tendencia: que los cursos desarrollen contenidos sobre Diseño e implementación curricular considerado bases de la formación docente. En el caso de la universidad que no tiene la mención, hace un acercamiento a la temática con el curso de Programación curricular en el marco del Currículo Nacional de Educación Básica.

Con relación a la oferta formativa de la mención Gestión, esta es diversa, desde muy genérica hasta específica; así como su duración, prevalecen las de dos años, pero las de un año también van en aumento. Sobre los cursos, tenemos 5 tendencias: teóricos (administración, gestión), marketing, finanzas, liderazgo y habilidades blandas; las cuales van alineadas con los objetivos que inciden en las estrategias de gestión, del aprendizaje, investigación y atención a la problemática local y nacional.

Los cursos y objetivos tienen relación con el perfil de ingreso y egreso, porque ambos inciden en la investigación, habilidades blandas, habilidades de gestión, acompañados con el conocimiento de la realidad educativa y la solución de problemas.

Finalmente, la oferta formativa va acorde a las maestrías profesionales y solo un reducido grupo responde a las maestrías investigativas, si bien no lo indican de manera explícita, esta conclusión se obtiene a partir de lo que indica la norma. Entonces, ¿las tesis responden a la formación profesional?, ¿cómo deberían ser los trabajos de investigación para las menciones de Currículo y Gestión que son de tipo profesional?

## Colaboradores

A. SÁNCHEZ HUARCAYA, contribución para el concepto y diseño, análisis e interpretación de la información y discusión de resultados, y revisión y aprobación de la versión final del artículo. M. N. CAMARGO CUÉLLAR, contribución para el concepto y diseño, análisis e interpretación de la información y discusión de resultados, y revisión de la versión final del artículo.

## Referencias

- Aguirre Vélez, J.; Castrillón Hernández, F.; Arango-Alzate, B. Tendencias emergentes de los postgrados en el Mundo. *Revista Espacios*, v. 40, n. 31, p. 1-14, 2019.
- Álvarez, L. Importancia de la Maestría en Currículum. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, v. 3, n. 2, p. 111-120, 2020. Doi: <https://doi.org/10.46954/revistages.v3i2.37>
- Alvarado, S. S.; González, G. E.; Paniagua, Y. Aspectos pedagógicos y curriculares por considerar en el rediseño de un plan de estudios de posgrado con énfasis en docencia universitaria. *Revista Electrónica Educare*, v. 22, n. 2, p. 141-159. 2018. Doi: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.9>
- Álvarez-Gayou, J. L. *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México: Paidós, 2019.
- Barreto de Ramírez, N. Sobre mitos y tendencias en la formación del currículo. *Sapiens*, v. 6, n. 1, p. 137-146, 2005. Disponible en: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152005000100009&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152005000100009&lng=es&tlng=es). Acceso en: 20 jun. 2022.
- Bastiani Gómez, J. et al. La calidad en los programas de posgrados en educación en el Estado de Chiapas. Un estudio descriptivo y exploratorio. *Revista Electrónica Cooperación*, v. 3, n. 3, p. 1-10, 2018.
- Berzunza-Criollo, M. Posgrados profesionalizantes o en investigación: consideraciones de su desarrollo en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, n. 55, p. 85-90, 2020.
- Contreras Loera, M. R. et al. La evaluación del posgrado y su internacionalización. el caso de la universidad de occidente. *Educere et Educare*, v. 4, n. 8, p. 37-44, 2009. Doi: <https://doi.org/10.17648/educare.v4i8.3548>
- Delors, J. *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). Geneva: Unesco, 1996. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa). Acceso en: 2 dic. 2022.
- Díaz Bazo, C.; Alfaro Palacios, E.; Sime Poma, L. El estado de la formación en gestión de la educación a nivel de Maestría en el Perú. In: Alfaro, B.; Díaz, C. (ed.). *Formación en gestión de la educación*. Tendencias y Experiencias desde los postgrados. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008. p. 41-75.
- Dulzaides, M.; Molina, A. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, v. 12, n. 2, 2004. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es). Acceso en: 23 jun. 2022.
- Humanante-Ramos, P. R. et al. Management of ict-mediated learning: a curriculum design proposal from universidad nacional de chimborazo. *Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, v. 15, p. 47-63, 2021. Doi: <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.03>
- Hussain, N. et al. Training needs assessment of postgraduate researchers of Pakistan. *Global Knowledge, Memory and Communication*, v. 71, n. 4/5, p. 322-341, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1108/GKMC-09-2020-0145>
- Iño, W. Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, v. 3, n. 6, p. 93-110, 2018.
- Lasso Cardona, L. Análisis de la formación posgradual a nivel de Maestría y Doctorado en Colombia entre 2010 y 2018. *Revista Espacios*, v. 41, n. 48, p. 161-176, 2020. Doi: <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p12>
- Malagón Terrón, F. J.; Graell Martín, M. La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XXI*, v. 25, n. 1, p. 433-458, 2022. Doi: <https://doi.org/10.5944/educXXI.30321>
- Miguel Román, J. A. La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *RLEE Nueva Época*, n. 50, p. 13-40, 2020.
- Perú. Ministerio de Educación. *Ley Universitaria, n° 30220, de 3 de julio de 2014*. Perú: Ministerio de Educación, 2014. Disponible en: <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220.pdf>. Acceso en: 2 dic. 2022.
- Perrenoud, P. Construir las Competencias ¿Es Darle la Espalda a los Saberes?. *Revista de Docencia Universitaria*, v. 6, n. 2, p. 1-16, 2008.
- Piñero Martín, M. L. et al. Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, v. 26, n. 93, p. 123-143, 2021. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29066223009>. Acceso en: 1 mayo 2022.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. *Reglamento de la Escuela de Posgrado*. Lima: Escuela de Posgrado, 2017. Disponible en: <https://www.pucp.edu.pe/documento/reglamento-escuela-posgrado>. Acceso en: 1 mayo 2022.

Pontificia Universidad Católica del Perú. *Reglamento Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Lima: Vicerrectorado de Investigación, [2016?]. Disponible en: <http://cdn02.pucp.edu.pe/investigacion/2016/06/23214253/Reglamento-2016-VF.pdf>. Acceso en: 1 mayo 2022.

Salomón, L.; Amador, J. Retos y desafíos de los posgrados en las universidades públicas del Siglo XXI. *Revista Ciencia y Tecnología*, n. 12, p. 3-14, 2015. Doi: <https://doi.org/10.5377/rct.v0i12.1699>

Sánchez, A. *La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2019.

Sepúlveda, F.; Aparicio Molina, C. Habilidades de liderazgo instruccional de directores y sus equipos de gestión de escuelas de la región del Biobío, Chile: fortalezas y desafíos. *Revista de Investigación Educativa*, v. 37, n. 2, p. 487-503, 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.329861>

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. *Universidades Licenciadas*. Lima: SUNEDU, 2022. Disponible en: <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>. Acceso en: 20 mayo 2022.

Tejada, J.; Ruiz, C. Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, v. 19, n. 1, p. 17-38, 2016. Doi: <http://doi:10.5944/educXXI.12175>

Torres Frías, J.; Ignacio Rosas, J.; Morales Martínez, M. Desafíos y transformaciones en maestría profesionales en educación: cómo articular proceso de formación profesional con habilidades investigativas. In: Ortiz Lefort, V.; Moreno Bayardo, M. G. (coord.). *Proceso Educativos: desafíos y transformaciones*. México: Universidad de Guadalajara, 2021. p. 53-83.

Valcazar, E. Las competencias del docente de posgrado. Un estudio comparativo en cuatro maestrías especializadas desde la percepción de los estudiantes. *Desde el Sur*, v. 11, n. 1, p. 191-206, 2019.

Walsh, K. The future of postgraduate training [Editorial]. *Pan African Medical Journal*, v. 19, n. 333, p. 1-2, 2014. Doi: <https://doi.org/10.11604/pamj.2014.19.333.5555>

Zambrano-Sandoval, H.; Chacón, C. T. Competencias investigativas en la formación de posgrado. Análisis cualitativo. *Revista Educación*, v. 45, n. 2, p. 1-18, 2021. Doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43646>

Recibido en 30/7/2022, versión final en 18/10/2022 y aprobado en 24/10/2022.