

Análisis de la satisfacción con respecto a una maestría de una universidad de Lima desde la perspectiva de sus egresados

Analysis of satisfaction regarding a master's degree from a university in Lima from the perspective of its graduates

Gloria Zambrano Aranda¹

Revista Educación y Sociedad

Citar como: Zambrano, G. (2022). Análisis de la satisfacción con respecto a una maestría de una universidad de Lima desde la perspectiva de sus egresados. *Revista Educación y Sociedad*, 3(5), 23-36. <https://doi.org/10.53940/reys.v3i5.89>

Artículo recibido: 10-03-2022
Artículo aprobado: 30-05-2022
Arbitrado por pares



I ACEES

Resumen

La presente investigación busca analizar la satisfacción de los egresados de una maestría. Partimos de la noción de que las percepciones sobre el proceso de aprendizaje son determinantes para entender la satisfacción sobre un servicio académico recibido. Planteamos un marco conceptual que integra la teoría del involucramiento de Astin (1985) y la satisfacción estudiantil que prioriza los servicios académicos de Walberg (1981) y de Aguer (2016). En ese sentido, realizamos entrevistas a profundidad para entender el fenómeno. A partir de ello, planteamos que la satisfacción de los servicios de maestría analizada depende de la enseñanza académica y el desarrollo emocional.

Palabras clave: satisfacción, involucramiento, servicios académicos, egresados

Abstract

This research seeks to analyze the satisfaction of graduates of a master's degree. We start from the notion that perceptions about the learning process are decisive for understanding satisfaction with an academic service received. We propose a conceptual framework that integrates the involvement theory of Astin (1985) and student satisfaction that prioritizes the academic services of Walberg (1981) and Aguer (2016). In this sense, we conducted in-depth interviews to understand the phenomenon. From this, we propose that the satisfaction of the analyzed master's services depends on academic teaching and emotional development.

Key words: Satisfaction, self-determination, academic services, graduates

¹ Pontificia Universidad Católica del Perú gzambrano@pucp.edu.pe  <https://orcid.org/0000-0001-6021-5757>

Introducción

En la actualidad, en el contexto latinoamericano, han surgido diferentes programas de especialización que, con el pasar de los años, han adquirido cierta notoriedad y popularidad (Esteban et al., 2021). Esto se produce por una necesidad de desarrollo profesional o académico o personal. Dentro de estos, destacan los programas de maestría. Su extensión y notoriedad implica ciertas responsabilidades por parte de las universidades que las promueven y desarrollan. Por un lado, encontramos la responsabilidad en el plano académico, la cual implica la necesidad de estructurar y elaborar programas exigentes que impliquen un desarrollo académico o técnico en el estudiante, dependiendo de la naturaleza de la maestría (Esteban et al., 2021; Dávila, 2012). Es necesario analizar este aspecto, porque implica varias aristas que no son muy exploradas en este tipo de programas y que, por lo general, son más estudiados y analizados en las formaciones de pregrado.

Resulta importante investigar el escenario de la satisfacción por distintos motivos. El más importante es porque, si se pregona el surgimiento o la necesidad de establecer un aprendizaje centrado en el estudiante, es trascendental que estos sean considerados como pieza clave en toda la estructuración. En ese sentido, el espacio determinante para poder entender este proceso es desde el fenómeno de la satisfacción (Gruber et al., 2010; Douglas y Douglas, 2006). En relación con esto, es importante realizarlo en programas de maestría, ya que no existen estudios suficientes a pesar de la importancia que se le está brindado a este grado académico, tanto en el campo académico como en el profesional. Además, es importante por el perfil que posee el estudiante de este programa, el cual consiste en responder a una necesidad específica de especialización que el pregrado no le ha podido brindar, pero que el escenario profesional o académico le exige para continuar con su desarrollo. Finalmente, es necesario realizarlo desde la percepción de los más inmersos en el proceso, los estudiantes, ya que los procesos de evidenciar e interpretar la realidad son múltiples y es común que los encargados del diseño y programación de los programas analizados no puedan comprender aquello que realmente desean los estudiantes (Herdlein y Zurner, 2015; Aguer, 2016).

Ante esto, es aún más relevante realizar la indagación en egresados de los programas, ya que estos se posicionan en una situación muy interesante: ya experimentaron todo el proceso y pueden analizar lo que aprendieron en toda la experiencia con el campo profesional en el que se encuentran (Alhassan, et al., 2018). Ahora bien, para realizar esto a cabalidad, planteamos una postura metodológica un poco diferente a la convencional cuando se trabaja el tema de la satisfacción: desarrollarlo mediante un estudio cualitativo por medio de entrevistas a profundidad. Esto lo sostenemos bajo la evidencia de que, si bien los trabajos cuantitativos que abundan sobre la satisfacción son necesarios e importantes, debemos considerar también que el fenómeno estudiado incluye diferentes aristas a partir de la cambiante y compleja que es la personalidad que tienen los estudiantes. Ante esto, adentrarse en la satisfacción desde la percepción de los egresados permite comprender aspectos que se pueden incluir en evaluaciones y modelos de análisis cuantitativo sobre el fenómeno estudiado.

Por todo lo indicado anteriormente, consideramos que el trabajo brindará un aporte desde la aproximación del campo de estudio, de modo que servirá como un posicionamiento diferente para los estudios sobre satisfacción que han adquirido una carga más técnica que académica en los últimos años. Para concretarlo, en el siguiente trabajo proponemos una revisión de la teoría de la satisfacción a partir de diferentes constructos que se han ido desarrollando en los últimos años. A partir de estos, planteamos un marco conceptual que nos ayudará a entender la problemática. Finalmente, mostraremos los hallazgos tras las entrevistas a profundidad realizadas a partir de una técnica de elaboración propia.

Revisión teórica y propuesta de marco conceptual

Debemos partir de la noción de que los estudios de maestría se han ido renovando en los últimos años. Esto parte de una cuestión doble. Por un lado, el mercado se vuelve más competitivo y obliga a la mayor especialización por parte de los trabajadores para conseguir una mejor solvencia y desarrollo profesional. En ese sentido, nos encontramos ante profesionales que buscan un desarrollo profesional y académico mayor y piensan en la educación como espacio de reinversión y de movilización económica y académica. Por ello, podemos continuar con la idea ya establecida que se ejerce una tensión entre la exigencia del empleador y la necesidad de desarrollarse por parte del trabajador y, ante esta situación, se produce un auge de programas de maestría que responden o, en todo caso, se posicionan como el espacio académico ideal para cumplir con las expectativas de ambas entidades. (Aguirre et al., 2019; Abreu et al., 2014; Berman, 2012; Cruz, 2014; Cuéllar, 2016).

Ahora bien, el desarrollo de las aptitudes que brindará el programa de maestría tiene un asidero directo: el desarrollo de la empresa en la que trabajan o buscan desempeñarse laboralmente. En ese sentido, las maestrías deben tener un impacto real en lo que considera, tanto empleado como empleador, en lo correspondiente a la mejora de ciertas áreas del centro de labores (Elizalde y Peralta, 2018; Cañedo et al., 2008; Green et al., 2010; Ramírez, et al., 2011). A todo esto, debemos agregar la sensación integral que debe tener el estudiante, la cual escapa de parámetros laborales y económicos. Como podemos observar, la visión que se tiene de las maestrías es muy compleja, implica diferentes actores y su actor principal, el estudiante, lo ve desde diferentes dimensiones. Por esto, es de gran relevancia entender a profundidad qué es lo que él entiende por haber experimentado un servicio integral. Este aspecto lo podemos entender si nos centramos en la satisfacción estudiantil desde la perspectiva del estudiante. La complejidad de su satisfacción se debe a l tipo de posicionamiento existencial en el que están. En su mayoría, son adultos que se encuentran relativamente posicionados en su campo profesional, pero que aspiran a más, no solo desde una visión laboral y económica, sino desde una visión como personas. En ese sentido, buscan un espacio que les permita integrar por completo dos aspectos que, en muchas ocasiones, son diferentes: rentabilidad y satisfacción personal. (Lara, 1998; Sánchez y Veytia, 2020; Nachatar, 2018; Khatun y Kumar, 2018; Amirazodi y Amirazodi, 2011).

Ahora bien, se puede percibir que los estudios apuntan hacia uno u otro de los siguientes aspectos: o existe una prioridad en los procesos de enseñanza y su relación con la satisfacción o se evidencia una priorización hacia los servicios alternos que impactan en la experiencia del estudiante, lo cual muestra que difícilmente se han “mezclado” ambos objetos de estudio. En el primer caso, la práctica docente se analiza en relación con qué tan satisfechos se encuentran los estudiantes sobre la formación recibida (Herdlein y Zurner, 2015; Aguer, 2016; Walberg, 1981; Wiers-Jenssen, et al., 2002; Schweitzer, 2019). Por otro lado, se menciona los tipos de servicios y la preferencia que tiene el estudiante hacia estos (noción de servicio preventa, venta, posventa). (Anderson et al., 1997; Benjamin y Hollings, 1997; Pascarella et al., 2005; Miller, 2005; Seidman, 2005). A partir de lo mencionado, hemos encontrado que lo más cercano es medir qué competencias se buscaron formar y cuáles se emplean en la vida personal y profesional (Gil et al., 2009; Ramírez, 2015).

Por ello, podemos observar que la manera para entender un proceso tan complejo como la satisfacción debe desarrollarse desde el centrar al estudiante en el proceso. Por esto, podemos afirmar que la insatisfacción de un estudiante se genera cuando él tiene ciertas expectativas que la universidad no ha podido cumplir. Sin embargo, más importante que esto es por qué no lo ha podido realizar. Esto último se da por problemas comunicativos, pero, especialmente, porque la universidad no puede entender la diversidad de los estudiantes, tanto como la existencia de diferentes sujetos, como la diversidad que tiene cada persona sobre aquello que desea y necesita en su experiencia de aprendizaje (Alves y Raposo, 2007; Chadwick y Ward, 1987; Hartman y Schmidt, 1995).

Ante esto, lo que los antecedentes marcan es que la complejidad imposibilita comprender a cabalidad lo que es y en qué consiste la satisfacción de modo global para los estudiantes universitarios (Gruber et al., 2010; Appleton y Krentler, 2006; DeShields et al., 2005; Douglas y Douglas, 2006; Hill et al., 2003; Schertzer y Schertzer, 2004). Esta última marca un derrotero: adentrarse en la perspectiva del estudiante es clave para poder llegar a la conceptualización deseada. Para ello, en primer lugar, es necesario posicionarnos conceptualmente dentro de las diferentes posturas y nociones que se tiene de la satisfacción. En ese sentido, consideramos importante lo mencionado por Aguer (2016), quien menciona que la satisfacción es la respuesta de complitud del estudiante. En ese sentido, lo entiende como una evaluación global producto del análisis de un producto/servicio y la evaluación de lo que se recibió en contraste con lo que se esperaba obtener.

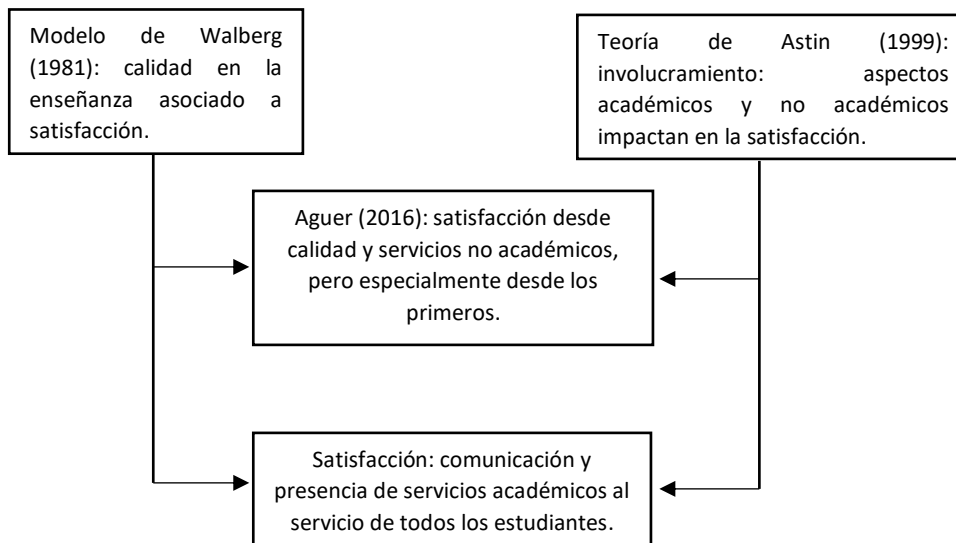
A partir de esto, podemos decir que existen nociones con las que el estudiante parte, las cuales deben ser atendidas. La complejidad radica en saber cuáles son y que estas no se contrarresten con ideas diferentes de otros estudiantes (Herdlein y Zurner, 2015; Li et al., 2005; Schuh, 2009). Ante esta complejidad, el asidero está en que siempre será el sentirse completos en el espacio académico, en el personal y en profesional (Bateson y Taylor, 2004; Hagenauer et al., 2018).

Con lo indicado anteriormente, podemos partir sobre qué tipo de servicios presta la universidad y la reacción que los alumnos tienen ante aquellos. Continuando con Aguer (2016), encontramos dos grandes servicios que brinda la universidad. Los primeros, son los académicos que contienen la malla curricular y el proceso de enseñanza aprendizaje que vive el estudiante. De acuerdo con Aguer (2016), uno de los más importantes es el seguimiento académico. Es decir, la predisposición de la universidad a partir de análisis personalizado y de big data sobre lo que siente y necesita el estudiante, no solo en el espacio académico, sino también en el actitudinal. En relación con esto, la figura del mentor, del tutor y del programa, lo más personalizado posible, serán privilegiados en gran medida por el estudiante. Sobre los segundos, se hace referencia a los servicios que brinda la universidad; aquellos que aportan al correcto desempeño de los estudiantes, pero que no están relacionados con la malla curricular ni con la enseñanza (Roper, 2006). Podemos decir que estos servicios son un extra que posiciona y brinda identidad y recreación en los estudiantes, lo cual aporta a su desarrollo académico.

Una confluencia de ambos es la propuesta teórica que plantea Astin (1999) al desarrollar la teoría del involucramiento, la cual se asocia con la satisfacción estudiantil. Menciona que, para que exista satisfacción, será necesario el adentramiento del estudiante en todos los servicios que da la universidad. Esto es importante, ya que implica dos cosas. Por un lado, está la existencia de servicios de calidad y se complementa con la facilidad que tiene el estudiante para acceder a estos (Astin, 1985, 1999). Por ello, una democratización de los servicios, tanto académicos como no académicos, y una prestación de servicios centrada en el estudiante, es decir, aquella que sabe a quién y de qué modo ofrecer el servicio, de modo que el estudiante pueda asumirlo, resulta determinante. (Ropper, 2006).

Ahora bien, en todo este proceso, surge una pregunta necesaria: de estos servicios, ¿cuál es el que se debe priorizar? Existen vertientes que indican que ambos son igual de importantes, mientras que podemos observar algunas que privilegian lo académico (Walberg, 1981; Aguer, 2016), y aquellos que privilegian lo servicios no académicos (Ropper, 2006). No obstante, consideramos que este posicionamiento no debe ser tan generalizado, sino que debe depender del tipo de programa que se está prestando. A partir del modelo de Walberg (1981) y de la propuesta de Aguer (2016), consideramos que es prioridad para el estudiante de posgrado el servicio académico brindado. Esto se debe a que su experiencia, temporal y especialmente, es diferente a la del estudiante de pregrado, ya que aquel se integra a los estudios en una situación personal y profesional en donde busca respuestas directas a lo que necesita. Estas respuestas solo las puede encontrar en el espacio académico y se puede potenciar desde la interacción que puede tener con docentes y compañeros. A partir de lo indicado, podemos plantear un marco conceptual que se resumiría en la siguiente figura.

Figura 1
Modelo conceptual de la satisfacción estudiantil



Metodología

El estudio es uno de corte cualitativo y de naturaleza descriptiva. Debido a que, tras el análisis de la bibliografía, se encontró que los estudios cuantitativos no mostraban a profundidad lo que los estudiantes sentían en relación con la satisfacción de los servicios recibidos, se optó por ingresar cualitativamente a este fenómeno mediante entrevistas a profundidad.

En este sentido, se seleccionaron a 7 egresados para realizar entrevistas a profundidad con la finalidad de recabar sus percepciones sobre su experiencia con el programa y si este generó la debida satisfacción. Los criterios en la selección fueron: haber terminado la maestría, es decir que hayan aprobado todos los cursos requeridos del programa, no haber dejado o desaprobado cursos durante la formación y, no haber concluido necesariamente con el desarrollo de la tesis o investigación de grado.

La categoría analizada, como se ha indicado, es la satisfacción. A partir del análisis teórico, se encontró tres subcategorías. Estas son: la influencia en lo laboral, la influencia en lo personal y la influencia en la manera de concebir su profesión. Ahora bien, en relación con las entrevistas a profundidad, se trata de un cuestionario con preguntas abiertas. Para ello, se entrevistaron a siete egresados y la fecha de aplicación fue en marzo del 2021.

Resultados

Las percepciones de los egresados fueron recogidas en las entrevistas a profundidad, y el análisis y resultados responden al objetivo general de la presente investigación.

Buscamos explorar las percepciones de los egresados de maestría en relación con la satisfacción de la formación recibida. En ese sentido, se logró identificar en el análisis de contenido, tres aspectos relacionados con las percepciones recogidas del egresado de maestría en relación a la satisfacción de la formación recibida. Estos aspectos son: influencia en lo laboral, influencia en lo personal y la influencia en la manera de concebir su profesión. A continuación, se procederá a presentar cada uno de estos tres aspectos.

Influencia en lo laboral

Los participantes describen cómo las competencias han influenciado en su vida laboral y la satisfacción que les generó las competencias adquiridas en su formación recibida. Las más resaltantes son liderazgo estratégico y adaptación al cambio. Algunos de los comentarios más resaltantes se presentan a continuación.

En lo relacionado con esto, los participantes indican lo siguiente:

“También me di cuenta que era muy autoritaria, le daba todo servido, mi equipo no tenía necesidad de ponerse a pensar. Entonces me pregunté, les doy todo servido y no piensan. Entonces los ayudé a que ellos mismos encuentren la solución. Cambié la pregunta ¿Qué puedes dar al equipo de Contabilidad? por la pregunta ¿Qué faltó de mí para que mi equipo funcione mejor?” Participante 2.

Ponerme grupos con gente que no conocía era un reto... (...) hacer un buen trabajo con gente que no conocía. Ayudar a que todos lleguen al objetivo. (...) lo aprendido me está ayudando a entender el contrato de manera integral, no solo la parte legal, ni financiera, sino tener el balance integral del impacto del contrato en el negocio. Un lado puede estar apretado y no lo ves, por ello es necesaria la visión integral. Participante 3.

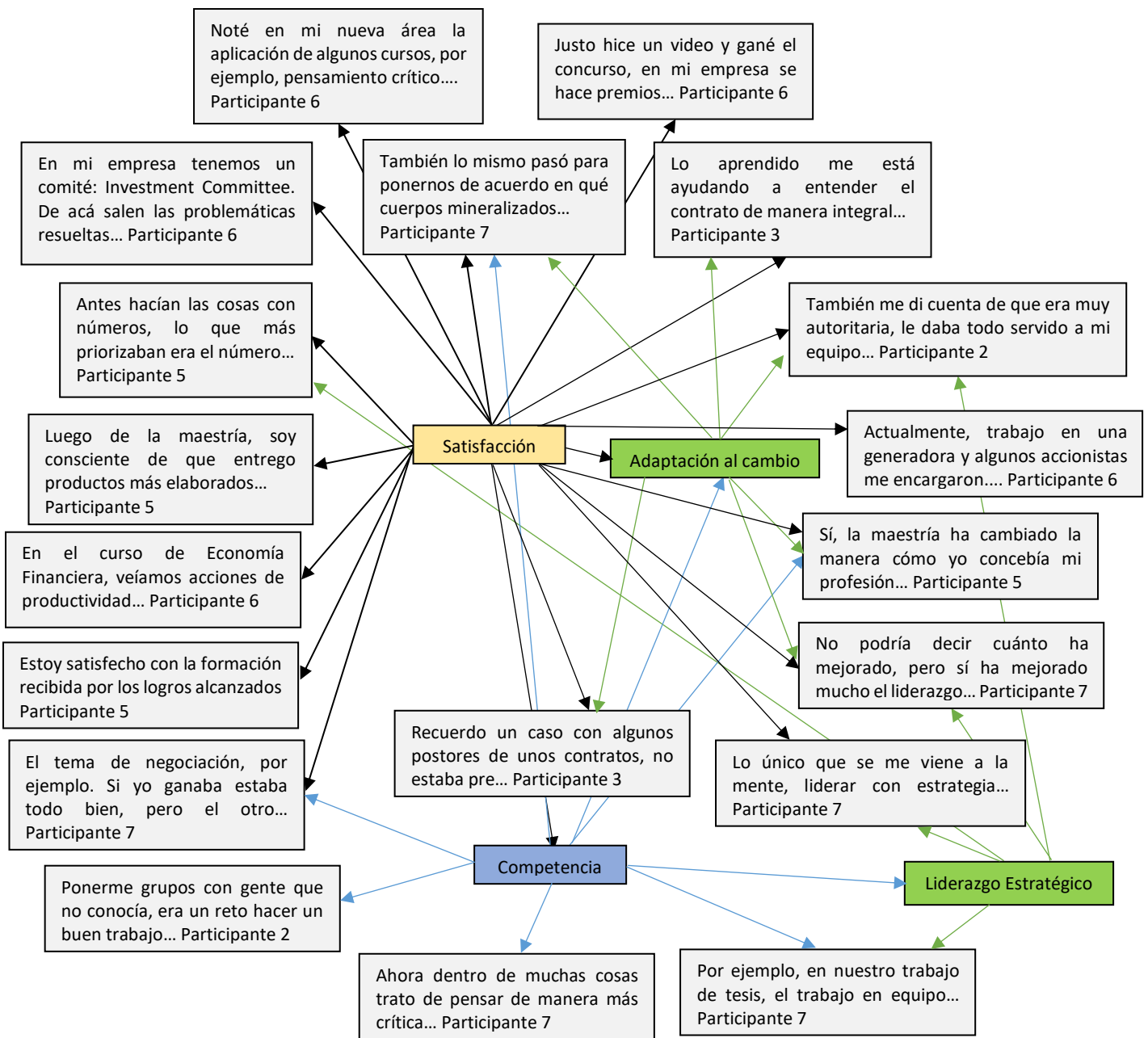
En lo relacionado con la adaptación al cambio, se puede observar que las sesiones de aprendizaje han contribuido a una modificación en lo que entienden por el ejercicio profesional que realizan. Al entender la complejidad del proceso, se da una adaptación que genera repercusiones en su actuar profesional. Estas son, sobre todo, en el plano actitudinal, lo cual implica adaptarse emocionalmente para poder generar resultados positivos.

“(...) La idea de contabilidad no es solo encontrar el número, es lo que se quiere decir, a partir de todo eso, la manera de ver al profesional contable ha cambiado en mí. Entender la razón del porqué debo cambiar unos registros, una manera de hacer la operación. He recomendado cambios y formas de presentación, se ha notado la “flexibilidad” en mí por parte de mi equipo. Yo renegaba mucho si mi gente no llegaba con la fecha de entrega de los Estados Financieros”. Participante 5.

“(...) También pasó lo mismo para ponernos de acuerdo en qué cuerpos mineralizados explotar de acuerdo con ley, y tuve que negociar con el área de Geología. No pensar en ganar-perder, sino en ganar-ganar y para ello tenía que ponerme en los zapatos del otro (...) no podría decirle cuánto ha mejorado, pero sí ha mejorado mucho el tema de manejo de equipos. Antes lo manejaba como si fuera un grupo, ahora lo manejo como equipo. (...) trato de sacar lo mejor de cada persona de mi equipo, ya no les impongo medidas a la fuerza, sino con mayor liderazgo”. Participante 7.

Lo anteriormente explicado se puede visualizar en la Figura 2.

Figura 2
Relación entre influencia en lo laboral y la satisfacción de la formación recibida



Influencia en lo laboral

Al igual que la influencia en lo laboral, también se identificaron menciones sobre influencia en la vida personal del egresado, las cuales generan satisfacción con las competencias adquiridas durante su experiencia de aprendizaje. Algunos comentarios de los egresados se muestran a continuación.

Por un lado, en relación a liderazgo estratégico, esto dijeron los estudiantes sobre su experiencia en el aprendizaje, tal como indicó el participante 5:

“Tuvimos una dinámica de liderazgo, por ejemplo, formamos dos equipos y había una tela colgada entre dos árboles, teníamos que pasar de un lado a otro y entre todos nos peleábamos (risas). [...] Se nos medía en cómo nos organizamos, entre todos los estudiantes que no nos conocíamos entre todos. Surgieron varios líderes, otros se cansaron, otro líder que había empezado y como no le hacían caso, empezó a boicotear. Eso lo recuerdo tan claro luego de tantos años. Se notaron varios tipos de líderes en esa dinámica”.

Se puede evidenciar que, el recuerdo de una dinámica realizada en clase evoca aspectos vinculados al desarrollo personal y profesional. En la cita previa, se puede ver los tipos de líderes y la manera como esto se puede asociar a pesar del paso del tiempo. En relación con esto, se puede notar también, que ciertas clases generan mayor resonancia en algunos estudiantes, generando así, un impacto en su forma de ver el mundo. Por ejemplo, el participante 7 menciona lo siguiente:

“Recuerdo siempre a la profesora de Liderazgo, cada clase, tema o definición ha tenido un significado muy grande en mi manera de conocer el mundo y de conocerme a mí mismo también”.

Por otro lado, pero aún en el marco del desarrollo personal, se puede notar la adaptación al cambio. Esta implica una percepción más holística del trabajo profesional y la vida personal. Ya no es observado a partir de buscar resultados, sino en base a más aspectos no tan visibles y más de carácter sentimental. En ese sentido, el participante 5 afirma:

“Luego de la maestría, veo más el trasfondo que solo el resultado. He recomendado cambios y formas de presentación, se ha notado la 'flexibilidad' en mí por parte de mi equipo”.

Finalmente, en lo relacionado con promover el trabajo en equipo; si bien se ha mencionado sobre la facilidad para comprender los diferentes tipos de líderes y observar que el proceso debe ser integral y no solo a partir del logro o no de resultados, también se menciona que se puede organizar equipos solo si se produce una reflexión previa de uno mismo.

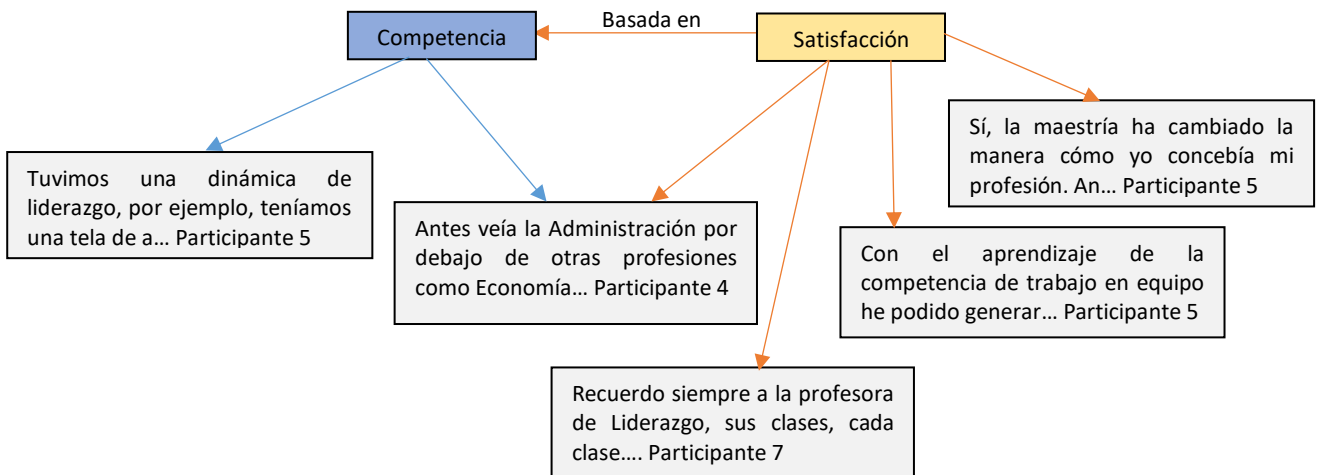
“Con el aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo he podido gestionar a mis equipos. Sí, podemos gestionar a nuestros equipos, pero he aprendido que primero debemos gestionarnos a nosotros mismos primero”. Participante 5.

En síntesis, se puede observar que la satisfacción de los entrevistados, en este espacio, se relaciona con que el programa les ha permitido percibir su existencia. Anteriormente, asociaban la productividad con resultados y al buen líder con aquel que los cumplía sin mirar las consecuencias de los actos salvo por el fin en sí mismo. El programa permitió atar lo profesional con lo personal, de modo que pueden observarse a sí mismos y a los otros como personas con sentimientos y necesidades. Esta perspectiva y trabajo consigo mismo y con los otros, permite mejorar la productividad y gestionar de modo integral los recursos humanos.

A continuación, lo indicado en Figura 3.

Figura 3

Relación entre influencia en lo personal y la satisfacción de la formación recibida



Influencia en la manera de concebir su profesión

Por último, se identificó la mención de influencia en la manera de concebir su profesión en cinco de los siete egresados de maestría, los cuales, se relacionan con la satisfacción de las competencias adquiridas. Esto guarda importante relación en la manera cómo la profesión del egresado ha sido más cuestionada o problematizada con los aportes de sus experiencias de aprendizaje en la maestría a través de los cursos impartidos, profesores de clase, socialización con los compañeros de estudio, viajes de estudio, recursos o herramientas ofrecidas y otros aspectos del programa.

De acuerdo con las percepciones recogidas, puede afirmarse que las mejores valoraciones de los egresados tienen relación con la influencia en la manera de concebir su profesión porque luego de haber culminado el programa se han formado un juicio positivo del bagaje formativo logrado en el posgrado en relación a su profesión adquirida en el nivel de pregrado. Su paso por la maestría les ha permitido superar críticas, estereotipos y concepciones infundadas; y, sobre todo, recuperar la confianza y prestigio atribuido a sus profesiones. Estas valoraciones positivas en cuanto a la manera de concebir su profesión guardan directa relación con la adquisición y desarrollo de las competencias adquiridas durante su paso por el programa como son adaptación al cambio, organización y planificación, liderazgo estratégico y mediación y solución de conflictos, tal y como puede verse en la Figura 3. A continuación, se señalan los comentarios de los egresados.

En primer lugar, sobre liderazgo estratégico, se puede observar que el egresado logra analizar de manera más profunda su acto profesional. De ser observado como algo que implica una respuesta; un logro, ha pasado a entenderse como un proceso más complejo, lo cual le facilita el desarrollo de tareas de mayor profundidad en lo que respecta a toma de decisiones. En relación con esto, el entrevistado 5 indica:

“Sí, la maestría ha cambiado la manera cómo yo concebía mi profesión. Antes miraba solo el resultado, el número. Luego de la maestría, veo más el trasfondo que solo el resultado. La idea de contabilidad no es solo encontrar el número, es lo que se quiere decir, a partir de todo eso, la manera de ver al profesional contable ha cambiado en mí”.

Por otro lado, sobre adaptación al cambio, se evidencia, en primer lugar, el entender que existen modos más complejos que solo conseguir resultados. Esto consiste en entender que se pueden y deben buscar nuevas maneras de entender y solucionar una problemática en el área laboral. La maestría brindó al egresado la comprensión de la existencia de estos procesos y su respectiva adaptación para futuras ejecuciones. Esto se ve en lo afirmado por el participante 3:

“En mi carrera hay dos ramas, los ingenieros puros y los ingenieros de proyectos que gestionan desde la especialidad. Lo que se ha cuestionado durante la etapa de la maestría es esta frase: “así se ha hecho y así tiene que seguir”. Va por esa concepción que he visto en las empresas de ingeniería, pero me ha parecido bueno también que muchas de las grandes empresas están aplicando esta apertura al cambio. Estos cuestionamientos han girado en torno a esta flexibilidad”.

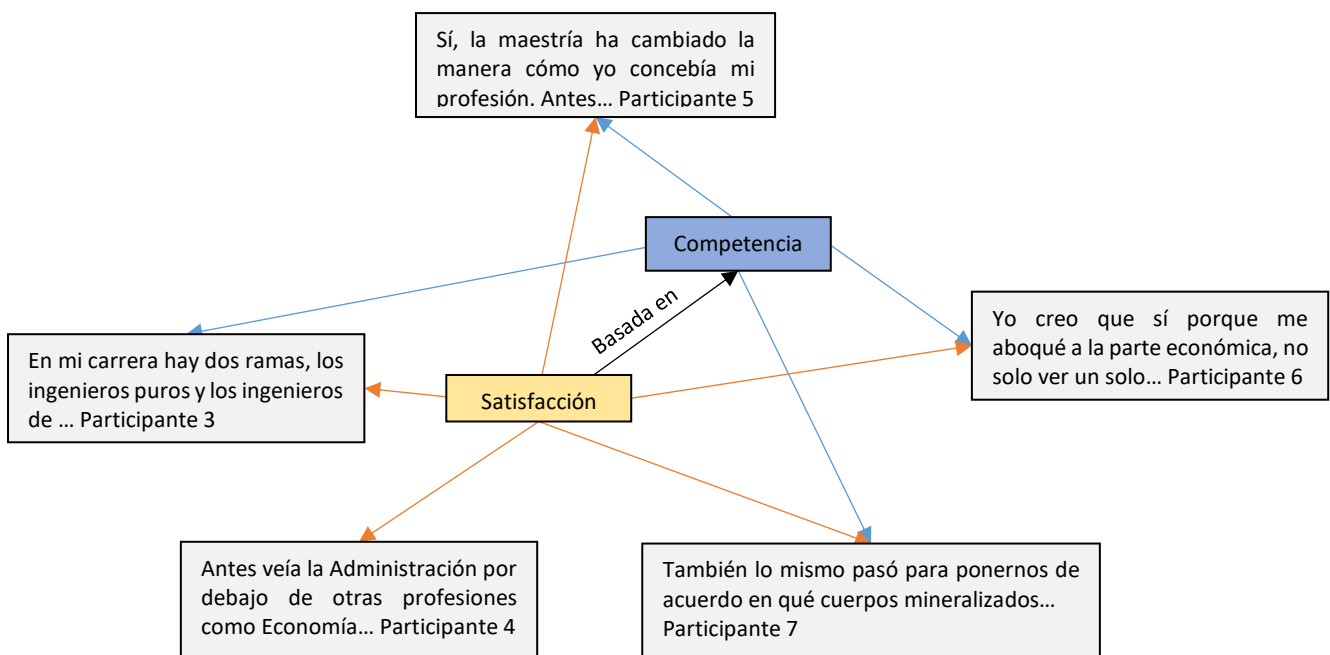
En esta misma línea, pero desde otra profesión de pregrado, los egresados notaron la importancia de sus carreras y lo que realizan a partir de la relevancia que pueden tener si se vinculan con otros profesionales. Gracias a la enseñanza realizada, le fue posible al estudiante entender que el proceso no es unilateral, sino que implica una asociación con otras carreras y especializaciones.

“Antes veía la administración por debajo de otras profesiones como Economía, Estadística. Pero ahora creo que, si no tienes muy buena organización, puedes tener buenos números, pero sin organización no lo vas a ver adecuadamente. Todo es un engranaje y todo es un conjunto, todo avanza como un engranaje, todas las piezas se conectan unas con otras. Eso ha cambiado respecto a la manera cómo concebía mi profesión, se ha reforzado, ha adquirido la importancia debida”. Participante 4.

Podemos evidenciar lo mencionado en la Figura 4.

Figura 4

Relación entre influencia en la manera de concebir su profesión y la satisfacción de la formación recibida



Del apartado analizado, la manera de concebir la profesión, se puede ver que el tipo de aprendizaje y la interacción con profesionales de diferentes carreras, permitió al egresado entender la relevancia de los procesos que realiza y la profundidad a la que pueden llegar si lo integran con otras profesiones.

Discusión de resultados

Se puede afirmar que lo encontrado, deja de manifiesto las percepciones recogidas de los egresados en cuanto a la satisfacción de su formación recibida, en la cual se identificaron tres ámbitos de influencia: laboral, personal y en la manera cómo concibe su profesión. Estas percepciones han reforzado el juicio positivo en cuanto a su experiencia de aprendizaje.

Los resultados encontrados en la investigación de Ramírez (2015) guardan relación con lo encontrado en el presente estudio. Se ha identificado que las competencias desarrolladas durante el posgrado con mayor valoración son la adaptación y el liderazgo estratégico. A su vez, se puede observar que se valora el desarrollo y promoción de la autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento.

Además, nuestros hallazgos ratifican los resultados de Ramírez (2015) en el sentido de que, cuanto más experiencia laboral posea el egresado, mayor será el grado de satisfacción por las competencias adquiridas. Por lo tanto, nuestros resultados adquieren congruencia con lo planteado por Aguer (2016) sobre la necesidad del desarrollo de competencias genéricas y de las competencias específicas técnicas. Esto se observa en la prioridad a lo aprendido en relación con cómo dirigir un equipo de producción (participante 7), de qué manera realizar un proceso de reclutamiento de personal, (comentado por el participante 5) y cómo elaborar un contrato legal y presentarlo al directorio (participante 3). Todo esto se refuerza desde el tipo de enseñanza que busca brindar una mirada especializada, pero integral a todo el proceso, lo cual implica aspectos técnicos y actitudinales.

Los entrevistados, pertenecientes a carreras más ejecutivas y basadas en procesos predeterminados, consideran que su ejercicio ha sido lineal y orientado a los resultados, lo cual puede entenderse como individualista. Sin embargo, la inclusión de competencias como "mediación y solución de conflictos" y "trabajo en equipo" como contenidos de aprendizaje en los nuevos currículos, prevé un cambio positivo en ese sentido.

Es así como ha quedado demostrado que las competencias adquiridas y estrategias didácticas empleadas en el contexto de educación superior de posgrado, específicamente en la maestría analizada, se relacionan significativamente con la satisfacción de la formación recibida (Walberg, 1981; Aguer, 2016). A través de la exploración cualitativa se ha comprendido a profundidad el análisis de estas valoraciones. Se constata que la relación entre experiencia de aprendizaje y satisfacción de la formación recibida, es positiva. Ahora bien, el modelo que propone esta investigación es un aporte, porque la población no son los estudiantes de pregrado o de posgrado, sino egresados de posgrado; al contrario de lo que ocurre con las investigaciones en el campo de la educación universitaria en el Perú. Esto adquiere relevancia en la medida que los egresados se convierten en los mejores evaluadores de la experiencia de aprendizaje, puesto que conocen las fortalezas y debilidades de todo su proceso formativo, quienes al finalizar el mismo, están en la capacidad de valorarlo a la luz de su desarrollo profesional y trayectoria laboral (Astin, 1985; 1999).

Conclusiones

Podemos concluir esta investigación, afirmando que el modelo teórico planteado guarda relación con lo encontrado en la investigación. En ese sentido, los aspectos académicos son de gran relevancia para la satisfacción global del egresado de maestría. Asimismo, podemos evidenciar que los otros servicios, si bien son relevantes, para la población estudiada, por sus condiciones profesionales y laborales, se privilegia lo enseñado, ya que es el único servicio con el que tienen contacto directo.

Por otro lado, la investigación desarrollada evidencia la necesidad de investigar a los egresados, ya que son mejores informantes por la condición que poseen. Esto facilita el acceso a información más global y fidedigna. Finalmente, también es importante recalcar que es necesario continuar con investigaciones en egresados de maestría, principalmente por la creciente demanda de este servicio y el poco conocimiento que se tiene de la población que lo adquiere y de sus motivaciones e intereses.

Como última conclusión, podemos mencionar la necesidad del desarrollo de aspectos actitudinales en la formación del estudiante. La priorización de un servicio académico, pero centrado no solo en el aprendizaje, sino también en el desarrollo emocional de los estudiantes, es muy importante para que se sientan satisfechos.

Referencias

- Abreu, L., Flores, G., y Lozano, B. (2014). *Grandes temas de reflexión para el posgrado actual* [Ponencia]. Seminario - Taller Internacional sobre gestión de la calidad del Posgrado, Santo Domingo, República Dominicana.
- Aguer, J. (2016). The impacts of quality teaching on student satisfaction on higher education on South Sudan [doctoral thesis, Trident University International]. <https://jacobajangphd.files.wordpress.com/2016/05/jacobs-dissertation-research.pdf>
- Aguirre, J., Castrillón, F., y Arango, B. (2019). Tendencias emergentes de los posgrados en el mundo. *Revista Espacios*, 40(31), 9-18. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/19403109.html>
- Alhassan, I., Sowley, E. N. K., Yakubu, R. N., y Kassim, B. A. (2018). Analysis of Graduate Satisfaction and Experience with Higher Education Services in a Ghanaian University. *The European Journal of Educational Sciences*, 05(04), 14-27. <https://doi.org/10.19044/ejes.v5no4a2>
- Alves, H., y Raposo, M. (2007) Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(5), 571-588. <https://doi.org/10.1080/14783360601074315>
- Amirazodi, F., y Amirazodi, M. (2011). Personality traits and Self-esteem. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 713-716. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.296>
- Anderson, E., Cornel, C., y Rust, R. (1997) Customer Satisfaction, Productivity and Profitability: Differences between Goods and Services. *Marketing Science*, 16(12), 129-145. <https://doi.org/10.1287/mksc.16.2.129>
- Appleton-Knapp, S. L., y Krentler, K. A. (2006), Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*, 28(3), 254-264. <https://doi.org/10.1177%2F0273475306293359>
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. Jossey-Bass Inc.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Bateson, R., y Taylor, J. (2004). Student involvement in university life—Beyond political activism and university governance: A view from Central and Eastern Europe. *European Journal of Education*, 39(4), 471-483.
- Benjamin, M., y Hollings, A. (1997). Student Satisfaction: Test of an Ecological Model. *Journal of College Student Development*, 38(3), 213-229.
- Berman, E. (2012). *Creating the Market University*. Princeton University Press.
- Cañedo, T., Figueroa, A., Villalpando, D., y Zavala, C. (2008). Evaluando la enseñanza en el posgrado. *Reencuentro*, (53), 63-74. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/675>
- Chadwick, K., y Ward, J. (1987). Determinants of consumer satisfaction with education: implications for college and university administrators, *College and University*, 62(3), 236-246.
- Cruz, V. (2014). Tendencias del postgrado en Iberoamérica. *Ciencia y Sociedad*, 39(4), 641-663.

- <https://doi.org/10.22206/cys.2014.v39i4.pp641-663>
- Cuéllar, Y., y (2016). La educación de postgrado como necesidad social. tendencias y retos ante la universidad latinoamericana contemporánea. *Revista Conrado*, 12, 129-134. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/383>
- Dávila, M. (2012). *Tendencias recientes de los posgrados en América Latina*. Teseo.
- DeShields, O., Kara, A., y Kaynak, E. (2005), Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128-139.
- Douglas, J., y Douglas, A. (2006). Evaluating teaching quality. *Quality in Higher Education*, 12(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/13538320600685024>
- Elizalde, M., y Peralta, N. (2018). Estudio sobre inserción profesional y académica de graduados de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). *Educación*, 27(53), 92-106. <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.006>
- Esteban, E., Rojas, A., Piñero, M., y Callupe, S. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 123-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29066223009>
- Gil, J., García, E., y Santos, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 371-393. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321906006.pdf>
- Green, I., Vargas, A., González, R., Ruiz, R., Fruto, O., De Escobar, V., Sibrián, A., Aguilar, C., y Calderón, J. (2010). Estudio de seguimiento de egresados de programas de posgrado regionales centroamericanos. [Deutscher Akademischer Austausch - Dienst Servicio Alemán de Intercambio Académico, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung].
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., y Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123. <https://doi.org/10.1108/09513551011022474>
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., y Moschner, B. (2018). University Students' Emotions, Life-satisfaction and Study Commitment: A Self-determination Theoretical Perspective. *Journal of Further and Higher Education* 42(6). 808-826. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323189>
- Hartman, D. E., y Schmidt, S. L. (1995). Understanding student/alumni satisfaction form a consumers' perspective. *Research in Higher Education*, 36(2), 197-217.
- Herdlein, R., y Zurner, E. (2015). Student Satisfaction, Needs, and Learning Outcomes. *SAGE Open*, 5(2), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244015580373>
- Hill, Y., Lomas, L., y MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15-20.
- Khatur, J., y Kumar, U. (2018). A study of the personality in the postgraduate students. *International Journal of innovative research explorer*, 5(4), 75-80.
- Lara, M. (1998). *Estudio de personalidad del alumno de la maestría en educación del campus Sinaloa* [Tesis de maestría, Instituto de Monterrey]. Repositorio institucional TEC. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/628760>
- Li, Y., McCoy, E., Shelly, M. C., y Whalen, D. F. (2005). Contributions to student satisfaction with special program (Fresh Start) residence halls. *Journal of College Student Development*, 46, 176-192.
- Miller, T. (2005). *Promoting Reasonable Expectations: Aligning Student and Institutional Views of the College Experience*. Jossey-Bass.
- Nachatar, J. (2018). What are the factors that contribute to postgraduate international students' academic success? A Malaysian qualitative study. *Higher Education Research & Development*, 37(5), 1035-1049, <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1467383>
- Pascarella, E., y Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students: A Decade of Research*. John Wiley & Sons, Inc.
- Ramírez, C., Reyna, M., García, A., Ortiz, X., y Valdez, P. (2011). Formación científica de los egresados de

- tres programas de Maestría en Ciencias: seguimiento a 10 años (1999-2009). *Revista de la Educación Superior*, 2(158), 91-103.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-27602011000200006
- Ramírez, J. (2015) *Creencias y actitudes para el empleo de los/as estudiantes y egresados/as universitarios/as y satisfacción con la formación universitaria* [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna]. Repositorio institucional. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=120311>
- Ropper, K. (2006) *The relationship between faculty use of technology as a teaching tool and student satisfaction in higher education* [doctoral thesis]. Learn Tech Lib. <https://www.learntechlib.org/p/123333/>
- Sánchez-Macías, A., y Veytia-Bucheli, M. G. (2020). Las competencias digitales en estudiantes de doctorado. Un estudio en dos universidades mexicanas. *Academia y Virtualidad*, 12(1), pp. 7–30. <https://doi.org/10.18359/ravi.3618>
- Schertzer, C. B., y Schertzer, S. M. B. (2004), Student satisfaction and retention: a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), pp. 79-91.
- Schuh, J. H. (2009). *Assessment methods for student affairs*. Jossey-Bass.
- Schuh, J. H., y Upcraft, M. L. (2001). *Assessment in student affairs: A guide for practitioners*. Jossey-Bass.
- Schweitzer, S. (2019). *Student Satisfaction and Course Time: A Quantitative Survey Among Undergraduate Health and Human Services Students* [doctoral dissertation, Northcentral University]. Northcentral University ProQuest Dissertations Publishing.
- Seidman, A. (2005). Introduction. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention* (pp. 11- 14). Praeger Publishers.
- Walberg, H. (1981). A Psychological Theory of Education Productivity. In Farley, F.H., y Gordon, N. (Eds.), *Psychology and Education*. National Society for the Study of Education (81-110).
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., y Groggaard, J. (2002). Student Satisfaction: Towards an Empirical Deconstruction of the Concept. *Quality in Higher Education*, 8, 183-195. <https://doi.org/10.1080/1353832022000004377>