



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

EL SEGUIMIENTO DE EGRESADOS: UNA MANERA DE EVALUAR EL
CURRÍCULUM, LA SATISFACCIÓN Y LA FORMACIÓN EN LOS
EGRESADOS DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

LAURA TERESA CASTILLO SALINAS

TUTOR PRINCIPAL

DR. DANIEL VELÁZQUEZ VÁZQUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

COMITÉ TUTORAL

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DR. LUIS GABRIEL ARANGO PINTO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

MTRA. NORMA J. ARIAS GONZÁLEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DRA. MARÍA TERESA REYES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

MÉXICO 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A MI HERMOSA FAMILIA QUE EN TODO MOMENTO ME APOYO Y PERMITÍO QUE TERMINARA ESTE TRABAJO.

A MI HERMOSA MAMÁ QUIÉN ME APOYO, CUIDO, ASESORÓ, PROTEGIÓ Y DESVELO CONMIGO SIEMPRE QUE FUE NECESARIO, POR SUS CONSEJOS, PALABRAS DE ALIENTO Y POR CREER EN MI HOY Y SIEMPRE.

A MIS HERMANOS; GUILLE, MONI Y DORIS QUE CREYERON EN MI Y EN ESTE PROYECTO, A MIS BBS MILLA, MADELINE Y LUPITA POR SONREIRME CADA DÍA DESDE QUE ESTAN AQUÍ. A MIS CUÑADOS LUPE Y VÍCTOR QUIENES HAN ESTADO EN TODO MOMENTO CONMIGO.

A MI ASESOR POR PERMITIRME EMPEZAR Y TERMINAR TAN MARAVILLOSO SUEÑO, POR SUS GRANDES CONSEJOS , SU TIEMPO, SUS ENSEÑANZAS, POR PERMITIRME ESTAR EN EL PROGRAMA, GRACIAS.

A MIS SINÓDALES POR SUS CUIDADOS, PALABRAS, ASESORÍAS, CONSEJOS Y POR PERMITIRME LLEGAR A LA META. LES AGRADEZCO.

A MIS GRANDES MAESTROS, POR QUE ESO SON PARA MI, LA MTRA. NORMA ARIAS, EL MTRO. CARLOS AGUILAR Y LA ING. SAIRA HERNÁNDEZ POR SU AMISTAD, SUS ENSEÑANZAS, SU ALEGRIA, POR PERMITIRME COMPARTIR TODO ESTE TIEMPO CON USTEDES, ES LO MEJOR QUE ME LLEVO.

A MIS AMIGOS, AL CEM Y TODAS AQUELLAS PERSONAS QUE EMPEZARON Y TERMINARON CONMIGO ESTE MARAVILLOSOS SUEÑO Y A TODOS LOS QUE SE QUEDARON EN EL CAMINO GRACIAS.

A LUIS POR SU PACIENCIA, POR TOMARME DE LA MANO PARA CONTINUAR, POR SUS SABIOS CONSEJOS, POR SUS PALABRAS, PERO SOBRE TODO POR SU AMISTAD.

A MI DIABLO GUARDIAN POR DARME UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD Y VAMOS POR LA TERCERA. GRACIAS.

AL CONACYT POR PERMITIRME SER PARTE DE TAN MARAVILLOSO PROYECTO.

GRACIAS A LA MUERTE POR NO HABERME VISTO Y A DIOS POR ESCUCHARME.

Índice

	PÁGINA
Introducción	4
Capítulo 1. El posgrado	9
1.1. El currículum en México	9
1.2. Las IES y el seguimiento de egresados	11
1.3. El seguimiento de egresados en la UNAM	14
1.4. El posgrado en México	16
1.5. El posgrado en la UNAM	23
1.5.1. El Programa de Excelencia: CONACYT	28
1.6. El posgrado en Pedagogía de la FES Aragón	31
1.6.1. El Programa de Estudios de la Maestría en Pedagogía	35
Capítulo 2. La evaluación curricular y la formación	40
2.1. La formación en el seguimiento de egresados	40
2.1.1. Conceptualización de formación	41
2.1.2. La importancia de la formación en el seguimiento de egresados	44
2.2. La satisfacción	46
2.3. Algunas concepciones del currículum	48
2.4. La evaluación curricular	51
2.4.1. Las teorías de evaluación clásicas	54
2.4.1.1. La teoría técnica	55
2.4.1.2. La teoría práctica	59
2.4.1.3. La teoría crítica	61
2.4.2. Características de la evaluación curricular	65
2.4.3. Tipos de evaluación curricular	71
2.4.3.1. La evaluación curricular externa	72

2.4.3.2. La evaluación curricular Interna	75
2.5. Teoría que sustenta el seguimiento de egresados	78
2.6. El seguimiento de egresados una manera de revisar el currículum	84
Capítulo 3. El acercamiento empírico	87
3.1 El método cualitativo	88
3.2 La entrevista	89
3.3 El instrumento	91
3.4 Sujetos de estudio	93
3.5 El procedimiento	96
Capítulo 4. El análisis de los datos	99
4.1 Políticas educativas en el seguimiento de egresados	99
4.2 Universidades que llevan seguimiento de egresados institucionalmente	101
4.3 Análisis	119
4.4 Características de los egresados 2007, 2008 y 2009	123
4.4.1 Información adquirida a través de la entrevista	124
4.4.2 Filiación	125
4.4.3 Formación	126
4.4.4 Currículum	129
4.4.5 Satisfacción	132
4.4.6 Financiamiento	135
A manera de conclusión	137
Fuentes de Consulta	141
Anexos	148

Introducción

En los últimos años la educación se ha incorporado a un modelo de globalización en el que cambios han sido desde condiciones económicas, políticas, sociales y culturales hasta educativas, desatando una serie de debates en torno a la finalidad de la educación y futuro de la misma. En particular la educación superior, dado que este espacio favorece la comprensión, interpretación, preservación y difusión de las culturas nacionales, regionales e internacionales, en contextos de pluralidad y diversidad cultural, entre otros (Jiménez, 2013).

De ahí que se ha establecido la necesidad de revisar y reestructurar los sistemas educativos a fin de atender los retos que presenta la globalización. Los cambios o transformaciones de los sistemas educativos son expresados en proyectos que se concretizan en el currículum, el cual en México es asumido política y sociohistóricamente como proyecto educativo.

Ahora bien, el currículum se transforma de acuerdo con los cambios globales. Por esta razón es imprescindible realizar una evaluación que se lleve a cabo por medio de diferentes factores, entre ellos, y que se tomó como base de esta investigación: el seguimiento de egresados

En el presente trabajo se aborda, específicamente, a los egresados de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, como actores de la educación superior universitaria, quienes nos dan a conocer sus vivencias como estudiantes y ahora como egresados.

Por consiguiente, a partir de la evaluación curricular y el seguimiento de egresados, este estudio se sustenta primordialmente en la teoría curricular y la evaluación curricular a través de las aportaciones de Tyler, Schwab, Stenhouse, Grundy. También estas ideas se nutren con las contribuciones de otros autores, tales como Casarini, Kemmis, Gimeno Sacristan, Díaz Barriga y Giroux. Esta línea de interpretación hace posible conocer tanto el currículum como la evaluación curricular, que nos permite hablar del seguimiento de los egresados como parte de esta evaluación.

El objeto de estudio de esta investigación tiene que ver con la evaluación curricular, revisada desde el seguimiento de egresados. En ésta los egresados proporcionan su testimonio del paso por la maestría y las diversas formas en que cada uno ha vivido la formación, el currículum y la satisfacción que les ha dado llegar a ser maestros en Pedagogía.

Retomar a los egresados de la maestría en Pedagogía implica además darle voz a quienes en pocas ocasiones se les escucha; ello mediante la recuperación de sus experiencias, sus imaginarios y significados que han ido construyendo dentro de su formación.

Desde luego, las directrices que motivaron el origen y sentido a esta investigación, se generaron a partir de las expectativas propiciadas por un seguimiento de egresados dentro del Posgrado de la FES Aragón. Esto al considerar que no existe un seguimiento de egresados en su totalidad; en virtud de que, como institución, la UNAM aplica sólo un cuestionario en línea o de igual manera utiliza un cuestionario ya establecido, el cual da referentes cuantitativos.

Es así que en la presente investigación se realiza un estudio de corte cualitativo, con el interés de obtener distintos resultados, más allá de números y estadísticas; reconocer al egresado por sus vivencias y narrativas, al integrarlo en la evaluación curricular. En ese sentido, la investigación tiene como propósito realizar un seguimiento de egresados a través de las voces de los propios egresados que concluyeron la maestría en Pedagogía de la FES Aragón de las generaciones 2007, 2008 y 2009.

Al respecto conviene subrayar que dichas generaciones se seleccionaron debido a que fueron las últimas generaciones con egresados en el momento de comenzar la investigación y contaron con el apoyo económico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por medio de las becas que otorga tal institución.

Los estudios de egresados son la evaluación interna del currículum que tiene como fin mejorar los planes y programas de estudios, desde los aportes de Tyler, Casarini y Kemmis, quienes nos permiten aproximarnos a partir de la construcción de una formación con un currículum flexible.

Todo lo anterior condujo a realizar una revisión de las Instituciones de Educación Superior (IES) y el seguimiento de egresados; en busca de cómo se ha hecho en los últimos años. Sin dejar de hacer hincapié en que en estas instituciones el seguimiento de egresados tiene realmente menos de 30 años.

Las interrogantes que orientaron el desarrollo de la investigación fueron:

- ¿Cuál es el grado de satisfacción personal que tienen los egresados de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón?

- ¿La formación que recibieron es acorde con las expectativas que tenían antes sobre la maestría?
- ¿El currículum cumplió con las expectativas del egresado?
- ¿Cuáles son sus percepciones como egresados de la FES Aragón?

La población estudiada la constituyeron seis egresados de las generaciones 2007, 2008 y 2009, los cuales representan una muestra de los estudiantes egresados de dichas generaciones; en este punto es imperativo mencionar que con sus testimonios constituyen la presente investigación. La metodología empleada es de corte cualitativa e interpretativa; asimismo se hizo un análisis de las entrevistas y se interpretaron, propiciando el desarrollo de la investigación.

Para la obtención del dato empírico se utilizó una matriz de entrevista, compuesta por 10 preguntas abiertas con posibilidad de extenderse según las necesidades expuestas por los seis egresados ya mencionados. La información de los sujetos de estudio se codificó y analizó tomando en cuenta las temáticas que emergieron del contenido del discurso de los egresados, en las que se destacan las respuestas de los mismos.

La estructura capitular del trabajo de investigación

El primer capítulo denominado El Posgrado, se revisa con Díaz B. y Barrón T. (2002), el currículum en México; este estudio se realiza como parte de esa evaluación curricular que conlleva al seguimiento de egresados, las Instituciones de Educación Superior, así como la manera en que algunas instituciones han llevado a cabo el seguimiento de egresados. Al ser la UNAM una institución educativa se

presenta para saber cómo se ha realizado el seguimiento de egresados. Para continuar con el contexto del posgrado en México, se enuncian sus antecedentes, el posgrado en la UNAM, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT. Posteriormente se retoma el posgrado en Pedagogía en la FES Aragón y el Programa de Maestría.

El Currículum, nombre del segundo capítulo, se explicita el marco teórico retomando al currículum y la evaluación curricular como parte fundamental del seguimiento de egresados. En este tema acudimos a Tyler (1979) Schwab (1969), Grundy (1989) y Stenhouse (1970); además de realizar un seguimiento puntual del proceso del currículum; esto es, desde la teoría técnica hasta la teoría crítica, lo que permite observar los cambios curriculares que ha pasado el posgrado.

En el siguiente apartado, denominado el acercamiento metodológico; Metodología de la investigación, aborda el enfoque metodológico que sustenta la investigación, así como las etapas de construcción del objeto de estudio, la forma en que se llevó la conformación del instrumento (entrevista) para la recolección del dato empírico y, finalmente, el análisis obtenido.

En Análisis del seguimiento de egresados, cuarto capítulo, se analizan las instituciones de educación superior y la forma en que efectúan su seguimiento de egresados y cómo se efectuó ésta, dando pauta a un análisis del seguimiento y sus productos.

Por último se presentan las conclusiones que tienen como referencia la investigación realizada y sus resultados obtenidos. Se integra también las fuentes consultadas y los anexos (entrevistas y análisis).

CAPÍTULO I.

EL POSGRADO

En este capítulo contextualizamos las condiciones en las que se genera el currículum y el seguimiento de egresados; además ubicamos su impacto en la formación de los estudiantes de la maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Asimismo se analiza el proceso para acercarnos al posgrado, el currículum en México con Díaz B. y Barrón T. (2002).

De igual forma, se continúa con el proceso del seguimiento de egresados como parte de la evaluación curricular, y cómo se ha llevado a cabo en diferentes Instituciones de Educación Superior; además retomamos a la UNAM como parte de esas IES (instituciones de educación superior) y a la FES Aragón, facultad de la UNAM. Para terminar hablando sobre los Planes y Programas de Maestría (1999-2012, 2012-actual). Con todo ello se da un panorama de los sucesos para la mejora de los seguimientos de egresados.

1.1. El currículum en México

El campo del currículum se establece en México a principios de los setenta, vinculado a la expansión —de alguna forma hegemónica— del pensamiento educativo estadounidense dado en esos años. En ese entonces se destinaron recursos, mediante diversas agencias, a fin de que varias editoriales latinoamericanas, particularmente argentinas, tradujeran y pusieran en circulación (gratuitamente en bibliotecas estratégicas) a diversos autores de la denominada “corriente técnica del currículum”, tales como Ralph Tyler, Benjamín Boom, Robert Mager y James Popham. Hasta la

fecha en varias bibliotecas de ministerios de educación o de centros de investigación educativa, se encuentran libros con la leyenda: “Ejemplar gratuito, distribuido con financiamiento de la OEA, de la OIT” (Díaz Barriga y Barrón, 2004).

Ahora bien, el campo del currículo se concibió en un inicio vinculado estrechamente con los planes y programas de estudio. Si bien es cierto afectó a todo el sistema educativo —que inició un proceso de reforma desde la perspectiva de la elaboración de objetivos conductuales—, pero fue más fuerte la influencia en la educación superior. En particular se debe a que los planes de estudio de los niveles de educación básica en México son centralizados, esto es, se elaboran para todo el país desde la Secretaría de Educación Pública (SEP). Mientras que para las universidades, cada institución tiene la obligación de diseñar sus proyectos curriculares.

Dentro de los trabajos realizados en México sobre currículo y de los cuales nos apoyamos en Díaz Barriga Ángel (2003) quien señala que existe una coexistencia entre teoría curricular y programas de estudios. Además, Díaz B. hace alusión a Tyler para dar cuenta de que las decisiones en relación con los aprendizajes, deben promoverse en un programa escolar, mismos que son resultado del análisis de diversas investigaciones. A estas investigaciones este autor las denomina “fuentes”, que pueden ser diversas y se traducirán en objetivos conductuales armonizados por la filosofía y la psicología y se les nombra “filtro”.

Vale la pena mencionar que al retomar los planes y programas de estudios nos vemos reflejados en el programa evaluado por los egresados al momento de realizar sus entrevistas. El estudio del currículum en México se comenzó a estudiar en los años setenta; inició su expansión en las IES, permitiendo que cada una realizara diversas

formas de evaluación curricular. Una de estas maneras fue y es el seguimiento de egresados, objeto de nuestro próximo apartado.

1.2. Las IES y el seguimiento de egresados

En los últimos años, dentro de las Instituciones de Educación Superior, se han evaluado, por medio de diferentes investigaciones, los programas de estudio, la efectividad en el trabajo, la calidad educativa y la satisfacción profesional. Al respecto, dentro de ellos se encuentra el estudio de egresados, el cual es centro de este trabajo investigativo.

Conviene mencionar que algunas de las IES se han realizado con efectividad, mientras que otras no han tenido el seguimiento esperado, como resultado de una actitud poco efectiva hacia los egresados. Sin embargo, durante las tres últimas décadas ya se ve con mejores ojos el seguimiento, puesto que ahora se considera un análisis curricular hacia los planes y programas, así como las políticas educativas efectuadas por las instituciones.

Es así que hacia finales de la década de los noventa, los estudios de seguimiento de egresados recibieron un impulso adicional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que aprobó el “Esquema Básico para Estudios de Egresados” que posteriormente se plasmaría en un documento. La educación superior en el siglo XXI, establece que “las IES deberán considerar la realización permanente de estudios de seguimiento de egresados, con propósitos de retroalimentación curricular y evaluación institucional”, tal como sugiere la ANUIES en 2000.

Antes del 2000, algunas IES mexicanas realizaron estudios de egresados, como son: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Instituto Politécnico Nacional, Universidad de Guanajuato, Universidad de Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Aguascalientes y la Universidad de Colima por mencionar algunas.

A continuación revisaremos algunas instituciones de educación superior como antecedentes del seguimiento de egresados.

La Universidad de Guadalajara desde los años noventa ha realizado seguimientos de egresados en distintas carreras que imparte, a través de metodologías adaptadas de la ANUIES, pero sin vínculos con la planeación académica de la institución. Al respecto, es interesante mencionar que se lleva un estudio de corte cuantitativo y por generaciones y, en ciertas circunstancias, sólo en algunas de sus áreas.

Por su parte, la Universidad Autónoma Metropolitana efectuó en 1979 su primer seguimiento de egresados con una cantidad de 539 alumnos, y en 1988 con un total de 3,000. Otro estudio se efectuó en 1994 y 1995, con una muestra de 2,862 egresados de la generación 1989-1991. Un estudio más se realizó en 1997.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas llevó a efecto un seguimiento de egresados a los titulados en 1981; éste lo hizo mediante entrevistas a egresados en el momento que acudían a tramitar su título. Hasta 2006 llevaban un proceso, según la ANUIES, con las generaciones 1999-2003.

En tanto la Universidad de Aguascalientes desde principios de los ochenta diseñó estrategias para comenzar el seguimiento de egresados; no obstante fue hasta el 2000 cuando se inició el estudio sistemático de seguimiento de egresados, que tomó como referencia las generaciones 1997-1999.

Así también la Universidad de Colima en 1992 realizó el primer seguimiento de egresados por medio de la Facultad de Psicología. Posteriormente, en 1997 se realizó otro estudio de egresados, y desde 2001 está integrado el seguimiento al proyecto institucional.

En cuanto a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a finales de los noventa, empezó el interés por los estudios de egresados. Con todo, hasta 1999 se formó un esquema básico que dio inicio con las generaciones 1995-2000.

Por lo que corresponde a la Universidad de Tlaxcala, fue hasta el 2000 cuando puso en marcha sus estudios de egresados. Mientras que la Universidad de Tamaulipas desde los noventa, aunque principia con algunos seguimientos con diferentes esquemas. Es en 2002 cuando da comienzo con un esquema de la ANUIES (Varela y Valentí, 2003).

En 2008 se crea el Programa Institucional de Estudio y Seguimiento de Egresados (PIESE), a cargo de la Coordinación General Académica de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Tiene como objetivo: integrar un sistema de información confiable y pertinente, a fin de ubicar a los egresados, identificar las actividades desempeñadas en el ámbito laboral, el grado de satisfacción y nivel de exigencia de los empleadores en el trabajo profesional. De tal manera que se generen indicadores que apoyen la toma de decisiones y la planeación académica institucional.

Todas las IES enfrentan dificultades respecto a la localización de los encuestados, así como a la creación y actualización de directorios. Además existe gran diversidad en los procesos de análisis de los resultados, así como en la utilización de éstos, por lo que se encuentran problemas de comparabilidad.

Dentro de las IES se ubica la UNAM, la cual ha realizado un seguimiento de egresados a nivel licenciatura, aun cuando dentro del programa de maestría no se halla un programa como tal. Por esta razón, el presente trabajo tiene como finalidad dar el primer acercamiento de seguimiento de egresados con aportes de ANUIES, aunque con una perspectiva cualitativa (en el siguiente apartado retomaremos el tema)

1.3. El seguimiento de egresados en la UNAM

En México los estudios sobre egresados de las IES datan de 1970, si bien sólo en la década de los noventa cobraron importancia los procesos de evaluación de la formación que ofrecen éstas; ello sirvió para que se diseñaran nuevas políticas de financiamiento que parecen ir de la mano (Barrón 2008).

Hacia finales de los noventa las IES recibieron un impulso adicional: la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), órgano que agrupa a la mayoría de las instituciones de educación superior pública del país, y el más influyente por su importante papel mediador entre las autoridades educativas y las instituciones del sector, hizo del conocimiento público su posición y concepción sobre los IES (ANUIES 2000).

Ante los retos que enfrentan las instituciones de educación superior en México, se ha hecho evidente generar indicadores que den cuenta de los maestros y doctores que se están formando en nuestra máxima casa de estudios, sobre todo en los programas de posgrado; esto es, su formación e incidencia en el campo laboral.

En el Centro de Estudios de la Universidad (CESU) de la UNAM, así como la Dirección General de Planeación y Evaluación (DGPE), se establecieron, desde hace algunos años, líneas de investigación sobre el posgrado; a partir de entonces se han realizado varios estudios sobre el programa de la institución. En alguno de esos estudios se detectó la necesidad de contar con información más amplia y sistematizada sobre los estudiantes (Arredondo, 2004).

En los últimos años, dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, el seguimiento de egresados se ha llevado a cabo por medio de cuestionarios, comúnmente enviados por correos electrónicos. A pesar de que sus resultados, muchas veces, sólo quedan como parte de una estadística numérica.

Aun cuando el seguimiento de egresados se ha dado recientemente, desde la década de los ochenta, en la UNAM, los seguimientos de egresados constituyen un método para conocer la situación en la que éstos se involucran y comportan dentro de la sociedad. En pocas palabras, sirve de referencia para conocer y evaluar la formación recibida a través del programa de estudios e institución cursada. En el caso de América Latina, las IES deciden apoyarse de los seguimientos de egresados para analizar los resultados en su formación y competencia del campo laboral.

El seguimiento de egresados, según Banatuil y Laurito (2009), resaltan en sus investigaciones que la utilidad de estos tipos de estudios para conocer la realidad

que enfrentan los egresados, así como las fortalezas y debilidades que pueden mostrar una formación académica. Los resultados arrojaron que 82% de egresados adquieren la identidad de su formación y esto es lo que lleva al exterior. Siendo necesario que los seguimientos de egresados se realicen con los alumnos de manera constante y personal, con la finalidad de obtener mejores resultados, pero no sólo una forma de estadística, sino como nos refieren los datos anteriores.

Ahora bien, una forma de evaluación que realizan los seguimientos de egresados es el currículum, así que en esta investigación se referirá tanto la forma de evaluación del currículum como la formación.

En tanto que con la Universidad Nacional Autónoma de México se comenzará hablando sobre un contexto de sus inicios, para posteriormente retomar a la FES Aragón y su plan 1999-2012, cambiado en este último año. Por lo que el nuevo plan aún no tiene egresados, en tanto que el anterior es usado para dar cuenta de sus egresados.

1.4. El posgrado en México

Hasta años recientes, las universidades de México habían dado mayor importancia a los posgrados, los cuales se consideran parte importante del desarrollo económico y social de cada país. Por lo que en México el nivel del posgrado no ha quedado exento de la transformación educativa llevada en este país, como lo han sido las políticas sociales de las diferentes épocas. El posgrado en México, como toda la educación formal, ha tenido como base el sistema educativo, que ha ido cambiando últimamente de acuerdo con las políticas nacionales e internacionales.

Así pues, en el presente trabajo se entiende por estudios de posgrado, todos aquellos que son posteriores al ciclo de estudios de licenciatura o de estudios profesionales. Los estudios de posgrado comúnmente se dividen en tres: la especialidad, la maestría y el doctorado (ANUIES 1996).

En la especialidad, el objetivo es ir a fondo en el dominio de un tema o un área específica de una profesión, ampliando la capacitación profesional a través de un entrenamiento intensivo. Al término de los estudios y de cubrir los requisitos solicitados, se otorgará un diploma de especialización.

En la maestría, el objetivo es proporcionar una formación superior en una disciplina, ahondando en el área teórica, tecnológica y profesional, tanto para la investigación como el estado de conocimiento correspondiente. Una vez que se cumplan con los requisitos se otorgará el grado de maestro.

En el doctorado, su objetivo es la aportación de contribuciones auténticas en un área de conocimiento cuya universalidad se debe procurar en un marco de excelencia académica; asimismo formar personal capacitado para participar en la investigación y el desarrollo, capaz de generar y aplicar el conocimiento de modo original e innovador. Además ser apto para preparar o dirigir investigadores o grupos de investigación, cumpliendo con una noción de liderazgo en la nación (ANUIES 1996).

Cuando el neoliberalismo llega a México, hace 30 años, nuestro país sufrió cambios, como todos los países de Latinoamérica. Frente a éstos, los posgrados en México han respondido a la filosofía neoliberal desde la cual la educación es un factor importante para el desarrollo económico del país.

El neoliberalismo surge en México como un periodo de cambio de gobiernos de política económica, llamados tecnócratas o neoliberales, teniendo como primordial característica el impulso de la economía de libre mercado. Esto empieza con la disminución de aranceles a la exportación y el inicio de nacionalizaciones convertidas en privatizaciones.

De inmediato este efecto neoliberalizador cobra impulso en México con el GATT en 1986, cuando estuvo Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) presidente de México. Alcanza su apogeo con la firma del Tratado del Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Sin embargo empieza a perder popularidad el nuevo modelo económico después de la gran devaluación del peso mexicano frente al dólar en los primeros días del gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000).

En la década de los ochenta la conjunción de una serie de factores; la crisis económica nacional, el ascenso de los esquemas macroeconómicos del neoliberalismo y una creciente confianza en soluciones de corte tecnocrático, llegaron a situar la problemática de la educación superior en la perspectiva de los asuntos financieros que en la órbita misma que la enseñanza (Casanova 2007).

Así que pasar por alto la enseñanza y enfocarse a lo económico parecía el camino que el Estado siguió para obtener más rápidos resultados; pero los profesionistas, al ser parte importante de un país, se vuelve a tomar con el tiempo la educación superior, como un elemento clave para el crecimiento del país.

Por lo que el seguimiento de egresados constituye una estrategia táctica que permite, de acuerdo con la situación laboral y profesional de los egresados, adecuar los planes de estudio-oferta. Lo anterior al tomar como base las tendencias

nacionales e internacionales en que la reestructuración del mercado de trabajo se presenta a partir de un esquema de flexibilización conformado por puesto de trabajo, que difícilmente podrán ocuparse con una formación rígida y disciplinaria.

Al ingresar el neoliberalismo al país también ha tenido que adherirse y considerar a los organismos internacionales, encargados de asignar recursos para la educación superior, como la responsabilidad de impulsar el desarrollo de los países a través del conocimiento, la innovación tecnológica y la competitividad internacional. Estos organismos ponen el acento en la calidad de la educación como condición indispensable para el logro de estos objetivos, especialmente el Banco Mundial (en Saldaña 2003).

Para Saldaña el papel del conocimiento, como principal motor del desarrollo, equivale a lo siguiente:

- El surgimiento de nuevos proveedores y modalidades de educación superior, en franca competencia con las universidades e instituciones que tradicionalmente habían tenido el monopolio de esta actividad.
- La consideración de las fuerzas del mercado, incluyendo el mercado global del capital humano, como una variable notable en la dinámica de la educación superior.

Por su parte la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, traducción al español) en su declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, incorpora algunos elementos más allá de lo económico. Plantea que la educación superior tiene la misión de educar, formar

personas en un marco ético y realizar investigaciones, a fin de proporcionar el aprendizaje permanente, generar y difundir el conocimiento, comprender y divulgar las culturas nacionales y regionales, así como consolidar los valores de la sociedad (Sánchez 2008).

Por su parte, el Banco Internacional de Desarrollo (BID) hace énfasis en el fortalecimiento de los estudios en posgrado; pero sobre todo en el impulso de la ciencia y la tecnología. El BID considera que una forma de potenciar el crecimiento económico consiste en fortalecer la educación e investigación en las universidades de calidad.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) recomienda que realicen estudios y seguimientos de egresados como medida de mejoramiento en la educación superior. Hablar históricamente del posgrado en México es hacerlo del posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), porque éste se constituyó principalmente en nuestra Máxima Casa de Estudios. (Bello 2010).

En la universidad, en sus inicios, y en la universidad moderna, los grados eran otorgados sin correspondencia alguna con los estudios realizados y los títulos que para el ejercicio profesional se expedían en México. De tal forma que el posgrado es posterior al otorgamiento de los grados de maestro y doctor en la UNAM. Recordemos que la UNAM fue fundada en 1910, pero adquirió su autonomía hasta 1929, logrando con ello dar los primeros casos de los posgrados en México en la edad moderna.

Con el transcurso de los años, a cuenta gotas se van dando los primeros pasos del posgrado en todo el país. En los primeros cincuenta años (1920-1970) se van colocando las bases para que años venideros llegara el aceleramiento del posgrado.

En 1935 Lázaro Cárdenas fundó el Consejo Nacional de Educación Superior y de la Investigación Científica. Su función consistía en ser un órgano de consulta para la creación y organización de institutos, cuyo objeto era realizar investigaciones científicas sobre el trabajo de los establecimientos de la educación superior.

También el presidente Cárdenas inauguró el Instituto Politécnico Nacional, el cual desde 1936 impartió cursos de posgrado en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. En 1946 se facultó, a partir del trabajo de investigación que se realizaba, a la Escuela de Ciencias Biológicas para otorgar los grados de maestro y doctor en Ciencias. Para mediados de los noventa cada una de sus escuelas superiores contaba con una sección de estudios de posgrado e investigación y, en conjunto, sumaban 100 programas, 773 profesores y 2,300 estudiantes.

Durante los años cuarenta se puede ubicar propiamente el inicio de los programas de posgrado. Se evidencia desde entonces la preocupación de coordinar los esfuerzos en el ámbito de la educación superior y planear su desarrollo. Para 1970 se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Desde el inicio este consejo se constituyó con un sistema de becas para estudios de posgrado, impulsando la creación y desarrollo de programas, al igual que —con apoyos económicos adicionales— el fortalecimiento de su infraestructura y equipamiento.

También surgieron nuevos modelos universitarios, tales como el de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y las Escuelas Nacionales de Estudios

Profesionales (ENEP) de la UNAM, que más adelante se convirtieron en Facultad de Estudios Superiores (FES). La función del posgrado en México se ha regido por el principio de la causalidad, a profesionistas más capacitados o alto número de investigadores, mejor calidad educativa y mayor desarrollo nacional.

Para 1970 el país contaba sólo con 13 Instituciones de educación superior, que ofrecían 226 programas de posgrado. Pero para 1984 eran 1,495 programas y las instituciones 125, aunque sólo 1,129 programas tenían vigencia, ya que 336 carecían de matrícula, y la población de estudiantes en este nivel había pasado de 5,953 en 1970 a 35,390 en 1984. Hacia 1989 tuvo un lugar una importante expansión de este nivel de estudios: 1,604 programas y 152 instituciones (Ruiz 2007).

De 2000 a 2005 la matrícula del posgrado creció 27.69%; al pasar de 118 a 800 estudiantes. La matrícula de doctorado tuvo el mayor incremento porcentual pues aumento el 40.62%; al pasar de 8,407 a 11,822 de estudiantes en el periodo 2000-2004 (Ruiz 2007). En definitiva, el posgrado en México es parte de la educación superior, no puede desligarse el posgrado de las políticas generales ni de las políticas de la educación superior, aunque cabe distinguir aquellas que son propiamente del posgrado.

Es así que los posgrados y las políticas respectivas es el contexto inmediato para entender la evolución del posgrado, particularmente en el caso de las universidades públicas, sector de la educación superior que ha sido especialmente objeto de esas políticas, por lo menos de esas décadas de los setenta. Donde entra en contexto CONACYT en las áreas de investigación y desarrollo tecnológico.

De cara a este panorama, el posgrado de la UNAM se vuelve parte fundamental del cambio ante las corrientes neoliberales, tema que trataremos con mayor profundidad en el siguiente apartado.

1.5. El posgrado en la UNAM

El posgrado de la UNAM tiene antecedentes desde 1910, año en que Justo Sierra logra con ayuda del entonces Presidente Porfirio Díaz y el Congreso, que se diera la Ley Constitutiva de la Universidad de México. La Universidad de México la integraban la Escuela Preparatoria, varias instituciones de Cultura e Investigación y la Escuela de Altos Estudios. Por lo que no fue difícil la integración de los planteles, ni la integración del Consejo Universitario.

Lo más complicado fue formar un auténtico profesorado de tiempo completo, dado que la mayoría vivía de la práctica de sus profesiones (médicos, abogados, artistas, profesores, etc.). Razón por la que se intenta lograr un cuerpo magisterial para la mejora de la educación superior; por ello lo que se requería era el aumento de salarios y la reducción del número de ellos, dejando los más capaces y dúctiles. (Bello Domínguez, 2002).

Por tal motivo, Justo Sierra y Ezequiel E. Chávez emprenden la tarea de otorgar grados honoríficos en un número exagerado a profesores, buscando de esa manera la lealtad a la nueva institución. Es así que a finales de 1910 se pidió a las escuelas que enviaran un listado de nombres, de las personas con mayor número de años de buenos servicios y concibieran las obligaciones magisteriales como uno de los aspectos más importantes de su vida.

Para el grado de doctor se les permitió a cada escuela que eligieran a sus candidatos y les concedieran el grado. Entre ellos estaban los directores de las escuelas, quienes obtuvieron el grado de Doctor *ex officio*. Con todo ello se buscaba dignificar y dar más lustre a la nueva institución, que apareciera con varios académicos premiados, los cuales en realidad no eran ni siquiera profesores de tiempo completo. Basándose en la Universidad de Berkeley, Sierra y Chávez intentaron que la nueva Institución tuviera profesores de tiempo completo con grados de doctor, como lo tenía Berkeley, por lo que otorgaron los grados honoríficos (Antón, M., 2000).

De 1929 a 1945 se dieron varios cambios en la Universidad, algunos aciertos pero otros desaciertos, sobre todo por la masificación de maestros y doctores, en donde algunos profesores obtenían grados con pocos estudios. Aun en 1932 se seguían dando los grados honoríficos, siempre y cuando tuvieran el título de la licenciatura; haber ejercido la docencia por más de cinco años; tener obra publicada, y presentar una tesis para obtener el grado de doctor. Mientras que para maestro se necesitaba el título de bachillerato, ejercer la docencia por más de cinco años, contar con una obra publicada, además de presentar una tesis.

Hacia 1945 en la UNAM las cosas cambiaron, la facultad de Ciencias estableció dos ciclos de estudios; el profesional y el de graduados. A partir de ese momento, en las carreras de Física, Matemáticas y Biología, el otorgamiento de grado de maestro requirió del grado académico y el título de licenciatura. Por su parte el grado de doctor requería el grado y el título de maestro. Esto estableció una similitud entre título y grado, tal como existe hoy en las universidades contemporáneas (Rojas A. 1992).

Para 1946 la UNAM creó la Escuela de Graduados a fin de coordinar la enseñanza de los estudios realizados después de haber obtenido el título profesional en las diferentes facultades y escuelas. Es entonces cuando se definen los máximos estudios o los estudios superiores como la postlicenciatura, es decir, los estudios de posgrado.

Es hasta 1967 cuando se produce el Primer Reglamento de Estudios Superiores, con él se dota de criterios únicos a todos los programas de posgrado y se sientan las bases para el crecimiento la oferta de estudios y la matrícula. En los años setenta la tendencia fue la centralización administrativa, pero a su vez tendía hacia la dispersión de los programas y sus entidades (Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM, 2002).

En los años ochenta se logró promover activamente la unificación de los planes y programas dispersos, al mismo tiempo en que se institucionalizó el sistema tutorial. Como consecuencia de la expansión del programa, en los últimos veinte años la matrícula creció más del 200%. En 1984 se tenía una población de 35, 390 estudiantes en los tres niveles (especialización, maestría y doctorado) y para el año 2000 se contaba ya con 118, 099 (ANUIES, CONACYT, 2002).

A principios de los noventa, el Sistema Nacional de Educación Superior de México entró en un proceso de modernización educativa, que inició con la idea de actualización y cambio de la educación superior. Actualmente la UNAM ofrece 40 programas que incluyen 49 maestrías y 34 doctorados en diversos campos de conocimiento.

Los programas de posgrado están organizados en cuatro áreas del conocimiento: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y de las Artes. (UNAM). En estos programas participan 68 entidades académicas universitarias y algunas instituciones externas, como los institutos nacionales de salud de la Secretaría de Salud. En total aglutina una base académica de cerca de 5,000 tutores.

La estructura queda de la siguiente manera:

Área de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías
Maestría y Doctorado en Ciencias (Astronomía)
Maestría y Doctorado en Ciencias Matemáticas
Maestría y Doctorado en Ingeniería
Maestría y Doctorado en Ingeniería de la Computación
Posgrado en Ciencia e Ingeniería de Materiales
Posgrado en Ciencias de la Tierra
Posgrado en Ciencias Físicas

Cuadro tomado de (UNAM, pág. 16)

Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud
Doctorado en Ciencias Biomédicas
Maestría en Ciencias (Neurobiología)
Maestría en enfermería
Maestría y Doctorado en Ciencias Bioquímicas
Maestría y Doctorado en Ciencias de la producción y de la salud animal.
Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas odontologías y de la Salud.
Maestría y Doctorado en Ciencias Químicas.
Maestría y Doctorado en psicología
Posgrado en Ciencias Biológicas
Posgrado en ciencias del Mar y Limnología

(Cuadro tomado de UNAM, pág. 16)

Área de las Ciencias Sociales
Maestría en Trabajo Social
Posgrado en Antropología
Posgrado en Ciencias de la Administración
Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales
Posgrado en Derecho
Posgrado en Economía
Posgrado en Estudios Latinoamericanos
Posgrado en Geografía

Cuadro tomado de (UNAM, pág. 16)

Área de las Humanidades y de las Artes
Maestría en Artes Virtuales
Maestría en Diseño Industrial
Maestría y Doctorado en Arquitectura
Maestría y Doctorado en Bibliotecología y Estudios de la Información
Maestría y Doctorado en Estudios Mesoamericanos
Maestría y Doctorado en Filosofía
Maestría y Doctorado en Filosofía de la Ciencia
Maestría y Doctorado en Historia
Maestría y Doctorado en Historia del Arte
Maestría y Doctorado en Letras
Maestría y Doctorado Lingüística
Maestría y Doctorado en Música
Maestría y Doctorado en Pedagogía
Maestría y Doctorado en Urbanismo

Cuadro tomado de (UNAM, pág. 16)

Multiárea
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Cuadro tomado de (UNAM, pág. 16.)

Cada cuadro nos muestra cómo están divididos los 40 Programas de Posgrado que ofrece la UNAM. El que se retomará será el de la maestría en Pedagogía. Los programas marcados con amarillo son aquellos que pertenecen al programa de excelencia del CONACYT, del cual hablaremos en el siguiente apartado.

1.5.1 El Programa de Excelencia: CONACYT

Uno de los principales organismos nacionales que ha permitido sustentar la importancia de los posgrados en el ámbito educativo es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, mejor conocido como CONACYT, ya que ha apoyado con becas a los programas, y en política educativa ha sido un espacio de reflexión sobre el funcionamiento y calidad de los programas. Ha elaborado algunas de las líneas principales de las políticas de los posgrados (Valentí, 2008).

El CONACYT se ha convertido en el organismo nacional que mayor inversión ha realizado a la educación superior. Desde la década de los setenta, el 50% de su presupuesto anual se asignó a becas. De 1971 a 1980, 67% las destinó el CONACYT, el 12% la SEP, el 11% la UNAM y sólo el 5% la ANUIES; sin embargo en el período de 1991-1994 se dio una disminución del 20%.

El CONACYT es un organismo que recibe apoyo económico del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que le permite invertir en los alumnos; de ahí

las becas. Pero también se le considera una institución confiable para dar cuentas sobre el uso de los dineros (Valenti, 1998).

Desde la década de los setenta el CONACYT ha recibido recursos fijados para becas, ya que en esos momentos, la formación de recursos humanos parecía el fin primordial del organismo. Pero con el tiempo estos fondos han tenido otras “prioridades” de las cuales se desconoce su objetivo.

Otro rasgo significativo es el cambio de algunos criterios de asignación de las becas; es decir que en los últimos años las áreas con un mayor número de presupuesto han sido para las de investigación básica, sector agropecuario y forestal, pesca, nutrición y salud, así como energéticos, industria, construcción, transporte, comunicaciones (Valenti, 2004).

Este destino de recursos se deriva de los cambios sociales y la búsqueda para dar soporte a los gastos y dar cuentas de los dineros en los informes a los organismos internacionales. En 1981 el CONACYT recibió ciento veinticinco millones de dólares adicionales a su presupuesto regular para impulsar los proyectos y programas en curso (Márquez, citado en Valenti, 2004).

Para 1991 el CONACYT estableció el Padrón de Excelencia en el nivel de Posgrado, siendo éste un sistema de pseudoacreditación de este nivel. El interés del CONACYT ante este programa, fue equiparar los posgrados del extranjero con los del país.

Para enfrentar la situación, el comité responsable del presupuesto del CONACYT consideró necesario realizar un diagnóstico del Posgrado Nacional, realizándose en dos momentos en 1984 y 1988. Al obtener las evaluaciones globales del padrón,

vislumbraba las problemáticas a las que se enfrentaría el CONACYT si continuaba con el mismo sistema.

Ante los cambios dados en 1991, con el denominado Padrón de Excelencia, las instituciones pueden ser consideradas por el consejo como aprobadas, condicionadas, y no aprobadas. Las variables de evaluación son:

- ♣ Planta permanente de tiempo completo.
- ♣ Investigadores activos, miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)
- ♣ Profesores con amplia trayectoria, evaluados a partir de sus publicaciones.
- ♣ Logro en cuanto a la graduación de estudiantes, es decir, eficiencia terminal alta.
- ♣ En los programas tecnológicos, la existencia de vínculos con las empresas. (Valenti, 1999).

En este padrón está suscrito la maestría en Pedagogía de la FES Aragón. Es por ello, que los alumnos pueden aspirar a una beca del CONACYT si se sustenta que son investigadores y estudiantes de tiempo completo.

De ahí que la importancia de CONACYT, dentro del Posgrado de Pedagogía de la FES Aragón, para los egresados, son las becas económicas que les permiten a éstos continuar sus estudios con la certeza de tener fondos para su educación. El CONACYT apoya al alumno a continuar su formación y para el egresado le permite sentirse satisfecho, ya que considera que los aportes económicos (becas) fueron utilizados satisfactoriamente.

Como ya mencionamos, la maestría en Pedagogía está inmersa en el Programa de Excelencia del CONACYT, esta maestría se da en tres sedes de la UNAM: Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Estudios Superiores Acatlán y Facultad de Estudios Superiores Aragón, en esta última se realizó el seguimiento planteado; por lo que el próximo apartado se refiere al contexto de la FES Aragón.

1.6. El Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón

Dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México encontramos las llamadas en un primer momento Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP). La UNAM crea cinco de ellas, erigidas en los años setenta por la alta demanda de escuelas superiores de estudios y por la descentralización de la UNAM.

La ENEP Aragón fue fundada el 19 de enero de 1976, con 2,122 alumnos, 82 profesores y 200 trabajadores. Se ofrecían 10 carreras profesionales: Arquitectura, Derecho, Economía, Diseño Industrial, Ingeniería Civil y Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Colectiva (hoy Comunicación y Periodismo), Relaciones Internacionales y Sociología. En 1980 y 1981 se crearon las licenciaturas en Planificación para el Desarrollo Agropecuario e Ingeniería en Computación, respectivamente.

Desde los inicios de la ENEP Aragón, esta unidad multidisciplinaria asumió el compromiso de establecerse y consolidarse como una institución que brindara no sólo una amplia gama de opciones de educación superior, sino que además fuera un centro difusor de la cultura de la zona nororiente de la ciudad de México.

En poco tiempo, el primer programa de estudios de posgrado fue aprobado y con ello la entonces maestría en Enseñanza Superior; a principios de la década de los ochenta, cinco años después, fue creada la especialización y maestría en Ciencias Penales, así como la especialización en Puentes. Más tarde la maestría en Economía Financiera. Hasta llegar a 1999, cuando la universidad unifica los programas de posgrado y se aprueban las maestrías y doctorados en Derecho, Pedagogía y Economía. (Turcott, 2005). En los últimos años se implementó la maestría en Arquitectura, y en 2013 la maestría en Ingeniería.

El 31 de marzo de 2005 el H. Consejo Universitario, máximo órgano colegiado, le otorgó a la ENEP Aragón, por unanimidad, la condición de Facultad, avalando así el trabajo y esfuerzo diario realizado por la comunidad universitaria. El argumento principal que se planteó para aspirar al cambio de nomenclatura de ENEP a FES, fue su participación como entidad académica, a nivel posgrado, con los programas de maestría y doctorado en Derecho, Pedagogía y Economía, además de contar con la infraestructura necesaria para el desarrollo de esta actividad.

Para que una de estas instituciones tenga el carácter y la denominación de facultad deberá participar en al menos un programa doctoral, conforme a las disposiciones del Reglamento General de Estudios de Posgrado. La transformación de una escuela nacional en facultad, requerirá acuerdo aprobatorio del Consejo Universitario, previa aprobación y solicitud del consejo técnico respectivo y opinión del consejo académico del área correspondiente (Organización General de la UNAM).

Como parte del posgrado, tenemos la maestría y doctorado de Pedagogía, que ha llevado una carga del trabajo docente en la FES y es la que nos interesa para realizar la presente investigación. La FES Aragón ha trabajado los últimos años en el posgrado de Pedagogía (maestría y doctorado) con las siguientes reglas.

En 1980 es aprobada la maestría en Enseñanza Superior que, posteriormente, se convertiría en la maestría y el doctorado en Pedagogía. Los programas de posgrado se ampliaron después a otras especialidades, maestrías y doctorados, sobre todo en las áreas de Ingeniería, Arquitectura, Derecho y Economía. Con estos avances, la ENEP se transforma en Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón.

Los Programas de Posgrado en Pedagogía que actualmente ofrece la Facultad de Filosofía y Letras, a través de su División de Estudios de Posgrado, tienen su antecedente formal más remoto en la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación, instaurados en esa misma dependencia en 1935. Un año después la Escuela Normal Superior dejó de formar parte de la UNAM y pasó a la Secretaría de Educación Pública.

Hacia 1954, la Universidad vivió, con el traslado de la Facultad de Filosofía y Letras, de Mascarones a Ciudad Universitaria, una reestructuración académica de importancia. En tal sentido, el entonces Departamento de Ciencias de la Educación se convirtió en el de Pedagogía, con la influencia de la concepción pedagógica alemana representada por el doctor Francisco Larroyo, neokantiano de la Escuela Marburgo.

Ese nuevo enfoque, visto hoy a distancia, no sólo rompió drásticamente con la concepción disciplinaria que lograra imponer, al interior de la Universidad y muchos años antes, don Ezequiel A. Chávez, sino y, sobre todo, dio paso al nacimiento, en nuestro medio universitario, de una disciplina ya en ese entonces mundialmente reconocida (Bello Domínguez, 1992)

A la postre, en 1960 se recreó, en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras, el nivel de licenciatura para todas y cada una de las disciplinas que por aquel tiempo se impartían en ella. Esto condujo a una nueva reestructuración académica de la Facultad para ofrecer, a partir de entonces, los niveles de licenciatura, maestría y doctorado.

La maestría en Enseñanza Superior que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, fue aprobada por el H. Consejo Universitario el 2 de septiembre de 1980, iniciando sus actividades académicas en el semestre 1981-II.

Esta maestría fue creada tomando como modelo el Plan de Estudios de la maestría en Enseñanza Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria, existente desde 1974. Se consideraron, además, las necesidades del profesorado universitario que consistieron, principalmente, en una formación y capacitación en las áreas metodológica-técnica, teórica y de investigación congruentes con los objetivos de la Universidad (Rojas A., 1992)

La maestría en Enseñanza Superior se convirtió en una opción para que los profesores de las distintas áreas académicas del plantel se superaran pedagógicamente. Lo anterior tendría efecto en la superación constante del nivel académico de los alumnos y, además, como marco de referencia los propósitos señalados en el Reglamento General de Estudios de Posgrado.

Para 1999 la demanda de la maestría de Enseñanza Superior aumentó, dada la exigencia interna de muchas instituciones educativas por elevar los niveles de capacitación y actualización pedagógica de sus profesores.

En ese entonces, en el año 1999 habían egresado 241 alumnos con un total de créditos cubiertos, lo que representaba el 71.7% de los 336 alumnos que ingresaron. Para esa fecha se habían graduado 31 alumnos y estaban en trámite académico-administrativo para la obtención del grado 4 egresados, dando una eficacia terminal del 12.8%.

En ese mismo año, uno de los principales problemas del posgrado era la falta de profesores. Por su parte, los alumnos son de tiempo parcial y dedican un espacio mínimo dentro de sus actividades cotidianas a la investigación, dando como resultado dificultad para concluir los proyectos de tesis, trayendo consigo un bajo índice de graduación.

1.6.1. El programa de estudios de la maestría en Pedagogía

Para comenzar el apartado de programa de estudios, en primera instancia se revisó lo que algunos teóricos comprenden como programa de estudios. El currículum formal o plan de estudios es la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Lo específico del currículum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal, económica. (Zabalza, Miguel A., 2001).

La palabra programa significa etimológicamente “anunciar por escrito”. Los programas constituyen microestructuras de un plan de estudios y por lo común indican:

- Objetivos generales y particulares del aprendizaje.
- Organización y secuenciación de contenidos.

- Actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza.
- Modalidades de evaluación y distribución del tiempo.

En síntesis, el plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones necesarios que llevan a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar el currículo (Casarini, 1999). Para Glazman e Ibarrola (1978: 28) “El plan de estudios es el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados convenientemente, agrupados en unidades funcionales, y estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión”.

El plan de estudios de la maestría (1999) en el que los egresados cursaron sus estudios, se organizaba conforme a campos de conocimiento vinculados con ámbitos de actividades profesionales, que incluían,

- Docencia universitaria.
- Gestión académica y políticas educativas.
- Educación y diversidad cultural.
- Construcción de saberes pedagógicos.

Las líneas de investigación y de formación que comprende el programa son:

1. Antropología cultural
2. Teoría y desarrollo cultural, didáctica, evaluación y comunicación.
3. Política económica y planeación educativa.
4. Epistemología y metodología de la investigación pedagógica.
5. Filosofía de la investigación y teorías pedagógicas.
6. Historia de la educación y la pedagogía.

7. Desarrollo humano y aprendizaje.
8. Sistemas educativos formales y no formales.
9. Sociología de la educación.
10. Temas emergentes.

Objetivos

De acuerdo con el artículo 13 del Reglamento la maestría en Pedagogía (RGEP) proporcionaba al estudiante:

- ▲ Formación amplia y sólida en los campos de estudio que comprende el programa.
- ▲ Alta capacidad para el ejercicio profesional y académico, en particular el ejercicio docente.
- ▲ Los elementos necesarios para inducirlo al aprendizaje y ejercicio de la investigación científica en el área.

Los contenidos de los campos de conocimiento del plan de estudios permitían al alumno alcanzar la formación esperada.

Duración de los estudios y total de créditos

La duración máxima prevista será de cuatro semestres para alumnos de tiempo completo (Los alumnos de tiempo parcial tendrán hasta dos semestres adicionales, como se especifica en la página 43, apartado 2.6, b.).

Para obtener el grado de maestría, el estudiante deberá cubrir 80 créditos en los cuales 72 corresponden a los seminarios acreditados en los cuatro semestres y 8 en los obtenidos en las tutorías (2 por cada semestre).

Requisitos para obtener el grado de maestro

Para obtener el grado de maestro será necesario:

- ▲ Haber cubierto los créditos que se fijan en el plan de estudios
- ▲ Elaborar una tesis y contar con la opinión favorable de por lo menos cuatro sinodales, de un total de cinco. La tesis debe reunir los requisitos para ser presentada y difundida en el examen correspondiente (artículo 19 del reglamento).
- ▲ Sustentar y aprobar el examen de réplica de tesis ante un jurado.
- ▲ En casos excepcionales, el alumno podrá solicitar al Comité Académico se le permita realizar un examen general de conocimientos en lugar de tesis, mismo que será definido por este Comité. Para optar por el examen general de conocimientos será imprescindible que el estudiante haya elaborado una tesis para obtener la licenciatura y tenga publicados al menos tres artículos en revistas de calidad reconocida.
- ▲ Actividades académicas
- ▲ La enseñanza dentro de cada campo de conocimiento se organiza en seminarios de carácter teórico que permite al estudiante tener una visión completa de los temas de postemas que abarca cada uno de ellos.

- ⤴ Los seminarios tienen la finalidad de facilitar al estudiante el estudio y comprensión de los elementos necesarios para desarrollar un proyecto de investigación que, de manera constante, lo conduzca a la tesis de grado. El proyecto particular del estudiante dependerá del campo de conocimiento elegido (entre los cuatro campos de estudio existente) con la aprobación del tutor. Los seminarios tienen un doble carácter: básicos y especializados.
- ⤴ El plan de estudios 1999 fue retomando variaciones de acuerdo con las necesidades que fueron dando la pauta. Y aunque este plan de estudios dio resultados en el ciclo 2013-I, se cambió el plan.
- ⤴ El nuevo plan de estudios 2013 fue dado en el proceso de la investigación. Este plan aún no tiene egresados pero se retoma en el presente trabajo por dos consideraciones: la primera es que en el plan 2013 ya existe un perfil de egreso que el de 1999-2012 no existía; segunda, que en las sedes Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Estudios Superiores Acatlán se comienza a trabajar como lo ha hecho la FES Aragón, el último semestre de la maestría sólo será para terminar la investigación, ya no tomarán seminarios y los comités se vuelven obligatorios.
- ⤴ Por lo que se vuelve un plan de estudios para todos los estudiantes de la maestría en Pedagogía que cursan en cualquiera de estas sedes.

CAPÍTULO 2

LA EVALUACIÓN CURRICULAR Y LA FORMACIÓN

Dentro del trabajo denominado “El seguimiento de egresados, una manera de evaluar el currículo, la satisfacción y la formación en los egresados de la maestría en Pedagogía en la FES Aragón”, se toma como parte de la teoría los estudios referente al currículo y, en particular, los de evaluación curricular. Esto, al considerar que los programas educativos que han cursado los egresados tienen un perfil determinado que ellos debieron o deben cumplir, ya que se considera de gran relevancia que éstos deban de ser vistos en una totalidad, lo que representa el currículo y el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía.

Comenzaremos el apartado señalando que en la Educación Superior los cambios mundiales han impuesto nuevas demandas y retos, los cuales son necesarios de reflexionar. Entre los temas de mayor importancia se encuentra: “el currículum, la evaluación y la formación”, que será la primera temática que retomaremos para la presente investigación.

El primer apartado nos dará la relación entre formación y el seguimiento de egresados. Para después integrar la importancia de la formación en nuestro capítulo.

2.1. La formación en el seguimiento de egresados

La palabra formación tal y como se emplea hoy, se refiere principalmente a actividades de formación, las cuales tienen pues una significación social y política importante. Es un término utilizado en varias disciplinas y niveles de interioridad, cuando se trata de formación.

En tanto la historia retoma cuatro puntos:

1. Formación como derecho de humano; el cual retoma una formación continua, ideas sociales, necesidad del hombre.
2. Formación para imponerse como condición del desarrollo económico y social; la formación profesional parece dominar todo el campo, dando una marca social y económica, y la economía toma delantera a lo social.
3. Formación. Cuando dimana de la experiencia de la formación en sí misma, es una práctica de la misma formación; formación para sí misma y para el entorno; formación como actividad límite para prácticas como la acción social.
4. La formación es un campo de estudios y aplicaciones para las ciencias sociales.

De las cuatro definiciones retomaremos la última, ya que el área de la Pedagogía es arte de las ciencias sociales. De ahí que la presente investigación se enfoca hacia las mismas.

2.1.1. Conceptualización de formación

La práctica de la formación ofrece, efectivamente, momentos privilegiados para expresar la falta de vida como preocupación más profunda, como interés, como motor de la experiencia formativa. Ferry (1997) concibe a la formación como un proceso distinto de la enseñanza o del aprendizaje. Éstos son soportes y medios para la formación, mismos que se conciben en la dinámica de un desarrollo personal.

En la formación profesional está una representación previa o concepción de las tareas por desempeñar en el ejercicio posterior. Así, la formación prepara al sujeto para adecuarse a las exigencias de su profesión. Formarse es ponerse en forma para desempeñar tareas relacionadas con una práctica profesional. Este autor, Ferry, enfatiza en el sentido personal que el sujeto asigna a su formación. (Lima, 2002).

En el posgrado la formación va de la mano con las actividades, asignaturas y perfil de egreso que el currículum propone. Sin dejar de lado las personalidades de cada egresado, realiza una formación adecuada para cada persona.

Yurén (2000) afirma que la formación implica que quien se forma...

- a) se apropie de los órdenes institucionales existentes y los cumpla; como parte del reconocimiento propio y de la formación obtenida dentro de un plan de estudios, un currículum;
- b) se apropie de la cultura de su tiempo, recordando que la cultura es algo que está en constante cambio en la sociedad, y
- c) se configure a sí mismo como sujeto en virtud de que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales. Permitiendo al sujeto reconstruirse dentro del mismo cambio social.

Sostiene que si el posgrado se concibe como un nivel formativo, quien se forma debe estar en condiciones de...

- a. participar como hablante para compartir el discurso científico y tecnológico;
- b. tener acceso a información pertinente y significativa;
- c. experimentar procesos que contribuyan a su desarrollo intelectual y mora, y

d. actuar como comunicador y objetivarse en su praxis".

Para Teresa Yurén (2000) es muy claro que educación y formación no son lo mismo. Resulta muy enfática al establecer la diferencia entre una educación de lo necesario, del modelado, del sólo desarrollo de las posibilidades del sujeto (educación como *paideia*), para avanzar y sustentarse en la filosofía hegeliana (educación como *bildung*), como construcción la educación.

Para la autora la formación "es un proceso cuyo movimiento se asemeja a una espiral". El sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad (conjunto de competencias y motivaciones que hacen a un sujeto capaz de hablar y actuar...).

La formación de cada persona es una variable y una espiral. Como nos refiere Ferry (1997) , para los egresados viene siendo pauta de análisis, al percatarse de su conocimiento fuera del aula, como parte de ella.

Para Ferry (1997, pp. 54 y 55) la formación la define como desarrollo personal y éste como una dinámica de búsqueda, en función de objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición; ello parece ser muy personalista, porque Ferry dice:

... Una formación no se recibe... Nadie forma a otro... El sujeto se forma sólo por sus propios medios., uno se forma a uno mismo, pero uno se forma sólo por mediación, esto supone entonces una postura interiorista, una dinámica de desarrollo personal que va del interior al exterior y que sólo se provee de las mediaciones y los dispositivos o soportes (currículo, programas, contenidos de aprendizaje) como medios para formarse a sí mismo.

En cuanto a la formación se puede referir que la teoría crítica ha dado cuenta para llevar a cabo una mejor formación en las personas; al percatarse de la importancia del conocimiento propio y de las necesidades individuales. Retomar a Yurén y Ferry (1997) es debido a la propuesta crítica de formación, permitiendo seguir una sola teoría para dar cuenta de diferentes términos que se van relacionando entre sí, para dar un sustento teórico a la presente investigación.

Dentro del mismo rubro podemos mencionar la propuesta de Donald Schön, que va encaminada a lo que se conoce hoy como “formación continua” o actualización constante o cursos de profesionalización; en que el profesionista se sienta comprometido con estar en esa constante renovación.

La formación profesional se ve no como aquella concebida con vastos contenidos, sino como una forma capaz de crear una lógica. Con conocimientos básicos e indispensables para el desarrollo de una profesión; pero, sobre todo, con una lógica que permita al futuro profesional, una confrontación creativa ante las situaciones cambiantes y problemáticas.

2.1.2. La importancia de la formación en el seguimiento de egresados

En este trabajo el seguimiento de egresados busca en voz de los mismos dar cuenta del currículum y la formación. En éste se cuenta a la satisfacción como manera de evaluación del alumno en su paso por la maestría.

Como se había indicado con anterioridad, el seguimiento de egresados, no es lo único que permiten evaluar el quehacer de las instituciones; dado que existen otros estudios importantes de seguimiento de egresados que contribuyen a una mejor

comprensión de la evaluación del vínculo mundo de la escuela-mundo del trabajo y que son recomendados por la ANUIES.

Aunque en el presente trabajo sólo realizaremos el seguimiento de egresados, como parte de la evaluación curricular. Este trabajo brinda a la IES la oportunidad de analizar las características profesionales y personales de sus egresados.

Los estudios de seguimiento pueden abarcar dos perspectivas: la del propio egresado y la de su empleador. Al realizar el seguimiento con los propios egresados, se conocen los aspectos personales y los de su carrera profesional que le han sido útiles tanto para obtener empleo como en el desempeño de su profesión.

El seguimiento de egresados se considera una estrategia evaluativa que permite conocer la situación, desempeño y desarrollo profesional de los egresados de una determinada carrera profesional. Va más allá del currículum o de planes de estudios, ya que los egresados son quienes darán cuenta del funcionamiento de su formación.

En casi todos los estudios se buscan por lo menos alcanzar cuatro objetivos principales:

1. Conocer el impacto que la oferta educativa ha tenido en el mercado laboral.
2. Evaluar la calidad de la docencia universitaria, a partir de la opinión de los egresados respecto a su formación profesional.
3. Estimar la ubicación y la trayectoria profesional de los egresados de la institución.
4. Identificar cómo se desarrolla el ámbito académico laboral.

La evaluación de egresados radica principalmente en la evaluación llamada de resultados, la cual es una “evaluación de la formación integral que tienen los estudiantes cuando concluyen sus programas de estudios, con el objeto de medir y evaluar los conocimientos y habilidades de su formación académica y profesional” (ANUIES, 1993, p. 13).

Los estudios de seguimiento de egresados constituyen una de las estrategias seguidas en el proceso de evaluación curricular para retroalimentar los programas de formación de profesionales y a los investigadores en las instituciones educativas. También para identificar nuevas necesidades sociales y formas del ejercicio profesional y mercados de trabajo. La obtención de la información acerca de las bondades o debilidades del currículo, facilita la tarea de los expertos de revisar, comparar, mantener o modificar sus actividades y programas.

2.2. La satisfacción

Dentro de los ejes temáticos de la presente investigación y después de revisar nuestras entrevistas y teorías, nos percatamos que dentro de la formación hay un eje de análisis que es necesario retomar: la satisfacción. Aunque la mayoría de las personas sienten una gran satisfacción al empezar y terminar algo, considerando que los egresados se sienten satisfechos por terminar una maestría.

Para Maslow (1970) es un estado afectivo del organismo humano producto de la satisfacción de necesidades básicas y sociales, en el que los factores motivadores han llegado a la meta y la persona ha gratificado sus deseos. Así, cada vez que el individuo busca mantener su estado y renovarlo, se produce satisfacción.

Cuando un sujeto emite un juicio de felicidad o satisfacción, bien con su propia vida o bien con un dominio específico de la misma; de alguna forma está expresando verbalmente su actitud hacia su vida o hacia ese dominio vital.

La satisfacción personal está relacionada con la satisfacción de la vida y se asocia con la valoración individual de la calidad de vida, regida por apreciaciones subjetivas y objetivas, en que se considera trascendente lo económico y se mira la percepción, opinión, satisfacción y expectativas de cada una de las personas.

La satisfacción personal de la que nos hablan los egresados, va en dirección a sentirse mejor por obtener un grado de estudios. Una manera de búsqueda hacia otros temas de reflexión y de vida; una forma de entender cómo se sienten en varios aspectos de su vida después de lograr una meta.

La satisfacción puede identificarse como experiencia o sentimiento de éxito en la ejecución de un logro determinado. Así el juicio de satisfacción permite percibir el grado de bienestar que el individuo experimenta con su vida o el estudio. Pero dentro de la formación también retomaremos la satisfacción profesional.

Para hablar de la satisfacción profesional retomaremos a Rodríguez (1996): "La satisfacción profesional puede depender de muchos factores (congruencia con los valores personales, grado de responsabilidad, sentido del éxito profesional, grado de libertad, niveles de aspiración) que deben pues usarse inventarios sobre valores ocupacionales, sobre expectativas ocupacionales, importancia dada al trabajo, estilos de vida, intereses personales".

En cambio para Marcelo (1995) “la satisfacción incide entre otros factores aclaratorios sobre el desarrollo profesional, que debe estar basado en la mejora profesional donde se tengan en cuenta las necesidades prácticas y contextualizadas de los sujetos”. Mientras que Robbins (1996) “la satisfacción es la actitud general de un individuo hacia su trabajo. Una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia el mismo; sin embargo, una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él.

La satisfacción de los egresados va más allá del ámbito personal, es parte de un currículum diseñado por varios expertos y en los cuales se van mejorando.

2.3. Algunas concepciones del currículum

Es por ello que el currículum de las Instituciones de Educación Superior se han tenido que ir revisando en busca de nuevas respuestas ante las demandas internacionales. Éstas van cambiando día tras día y en estos tiempos estar con los organismos internacionales parece ser el mejor elemento de nuestro gobierno. Pero deja de lado los intereses de los estudiantes, a pesar de que son éstos los que reciben la educación.

Sin embargo, cada institución de educación superior retoma el currículo o perfil que quiere ver reflejado en los planes y programas de estudio. En los últimos años se han visto en constante cambio. Por lo que el currículo como campo de pensamiento y de práctica educativa, en los últimos veinte años ha sido debatido en nuestro país y en el mundo. Debido a que las universidades se han ido adaptando a los grandes cambios de la sociedad, con el respaldo estatal, para conservar una relativa

independencia académica, que le ha permitido continuar con su autonomía y seguir tomando decisiones en busca de mejores egresados.

En cuanto a currículum, se menciona que en México el campo del currículum se incorpora y evoluciona vinculado estrechamente al desarrollo de la investigación y crecimiento de la educación superior. Por lo que se relacionó con el tema para el empleo (Díaz Barriga 1997), tratado en el capítulo anterior.

Como se refirió en el capítulo 1, el Programa de maestría en Pedagogía (1999) tiene un gran trayecto desde sus inicios hasta esta fecha. Aquí cabe insistir que será cambiado para la generación 2013-II en la Facultad de Filosofía y Letras y la FES Aragón.

El campo del currículum se fue construyendo como un saber multidisciplinario con aspectos de la Sociología, Historia, Administración y Economía para fundamentar los planes de estudio, así como de la Psicología y la Didáctica para las propuestas de programas que finalmente se combinaron con aportaciones de la Antropología y de los desarrollos de los saberes “micro” (historias de vida, microsociología) para dar cuenta de lo que acontece en el aula. A todo ello se agrega una visión epistemológica y filosófica que busca elucidar el valor conceptual del campo o derivar conceptos del mismo a alguna de las vertientes del terreno curricular.

Lo anterior sin olvidar que el currículum lleva consigo una evaluación curricular que hablaremos en el siguiente apartado, porque es parte de nuestro estudio. Pero, ¿qué se entiende por currículum? Al revisar la literatura sobre el tema, se encontró que el currículum posee diferentes acepciones que se relacionan con las distintas posturas

teóricas, experiencia profesional y estructura académica, de aquellos especialistas que han hablado sobre el currículum.

A continuación retomaremos algunos autores:

- Tyler (1979) el currículum se presenta como el “programa de estudios o de enseñanza, entendido como instrumento funcional de la educación”.
- Taba (1964) el currículum es un “plan que orienta la lección de las experiencias de aprendizaje”.
- Stanhouse (1984) “el currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo; de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser efectivamente trasladado a la práctica”
- Para Gimeno Sacristán (1989) el currículum es una construcción social y cultural, refleja un proyecto educativo [...]”

De las anteriores definiciones nos damos cuenta que cada experto cuenta con su propia postura. Se observa que las definiciones retoman diferentes características que para ellos son importantes dentro del currículum.

Con base en las definiciones de los expertos, considero que el currículum debe analizarse como estructura, organización, instrumentación y puesta en práctica. Creo relevante mencionar que nuestro objeto de estudio aunque sea el currículum, éste se lleva a cabo en la evaluación y por ello se retomará en el siguiente apartado.

2.4. La evaluación curricular

El concepto de evaluación curricular se constituye por la articulación de dos términos que representan por separado dos de las problemáticas: la de evaluación educativa y el currículo escolar. La evaluación curricular se ha dado a la par de la teoría curricular, pero ésta ha sido vista como parte integral del desarrollo curricular, y aunque varios autores tienen su propia definición, llevaré algunas de ellas con las que coincido.

La evaluación curricular como campo teórico y aplicado se desprende lógicamente de las teorías curriculares y en ocasiones contrapuestas en función de sus respectivos fundamentos metodológicos e ideológicos. Poniendo de manifiesto la teoría ni unificada. Los autores pioneros sobre el tema de evaluación curricular fueron Tyler (1979) y Taba (1974), quienes después de la Segunda Guerra Mundial ven un cambio en la sociedad, que les produce un concepto de evaluación curricular representativa.

Según Tyler (1979) la evaluación curricular consiste en medir la eficiencia de los programas educativos a través del rendimiento de alumno: “el proceso de evaluación significa determinar en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación”. Así como los aspectos que ofrece la educación sin juzgar la conducta del alumno y determinar esa valoración al principio y final del proceso.

Para el mismo Tyler (1979) la evaluación comienza con los objetivos del currículo educacional. En virtud de que el propósito fundamental tiene que ver con

comprobar en qué medida los objetivos se cumplen realmente. Por lo que evaluar es comprobar los propósitos sin considerar el proceso, dado que sólo se toma en cuenta el producto.

Otro de los autores que citamos es Ruiz (1998, p. 13), quien señala que “la evaluación curricular se encarga de asegurar el desenvolvimiento constante del proceso curricular, por medio de ésta es posible obtener información útil y pertinente sobre el estado en que se encuentra el desarrollo curricular y con ello establecer las acciones y medidas correctivas, así como la toma de decisiones”. Ruiz menciona a la evaluación como parte significativa del currículum, ya que con ésta se puede dar cuenta de los avances y problemáticas dados al interior del currículum.

En tanto para Arnaz (1981, p. 55): "La evaluación curricular es la tarea que consiste en establecer su valor como recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje a fin de determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo". A este autor lo retomo por el hecho de manejar el cambio del currículum o la modificación si no responde a las necesidades del programa, buscando que el programa satisfaga las necesidades del estudiante.

Mientras que para Glazman y de Ibarrola (1978) es un proceso objetivo continuo, que se desarrolla en espiral, y consiste en comparar la realidad (objetivos y estructuras del plan vigente) con un modelo. De manera que los juicios de valor se obtengan de esta comparación; actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad, o cambiar aspectos de éstas. Los autores coinciden en la evaluación como parte de un todo, para dar cuenta del currículum en su totalidad y no sólo una parte de ello.

Stufflebeam (en Shinkfield, 1989, p. 189) afirma que “es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el propósito de servir de guía en la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”. Lo que nos permite solucionar las situaciones complejas presentadas dentro del currículum. Al igual que lo hace Cronbach (1989).

En esa línea, Cronbach (1989) define la evaluación como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran las currículum a adoptar decisiones”. Para Scriven la evaluación es “la valoración sistemática del valor o mérito de las cosas” (en Stufflebeam y Shinkfield, 1989, p. 189).

Por último, para Cardinet, citado por Gimeno Sacristán (1992, p. 357): “La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de evaluación supone necesariamente hacerlo con todas las dificultades fundamentales de la Pedagogía”

Al revisar los diferentes conceptos de evaluación curricular, puedo llegar a una definición pertinente para este estudio: la evaluación curricular sería el proceso por el cual se toman en cuenta todos los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje. Todo lo pedagógico que se pueda evaluar tanto al profesor, alumno e institución, como las condiciones que facilitan u obstaculizan el desempeño de todos los actores.

Ese proceso de evaluación curricular puede revisarse desde varias teorías, formas, métodos, etc. Para el presente estudio me apoyaré de todas; es decir, la evaluación

curricular vista desde las teorías clásicas, a fin de abarcar puntos relevantes para el estudio.

2.4.1. Las teorías de evaluación curricular clásicas

La teoría curricular ha evolucionado al igual que la práctica curricular, pero ninguna teoría ni práctica han proporcionado un punto de referencia estable para el estudio total del currículum. Es así que este análisis nos lleva a pensar las diferentes maneras del currículum. Vemos con ello que la evaluación curricular ha cambiado desde sus inicios hasta nuestros días.

Aunque no es el propósito llevar a cabo una línea de tiempo, sí retomaremos algunas teorías que permitan dar cuenta de que teoría recae el plan de estudios de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón, 1999-2012. Para lo cual es necesario aclarar que aunque revisaremos las tres teorías curriculares; de éstas sólo se debatirán la teoría técnica y la crítica, ya que el fin del apartado es observar la diferencia entre estas dos teorías, mismas que consideramos de mayor relevancia para el trabajo.

La evaluación curricular se va entrelazando con el concepto de currículum; razón por la cual algunos autores son clave para dar cuenta del currículum y la evaluación curricular.

La evaluación curricular aunque va a la par con el currículum,, en algunos casos no se ha retomado de la forma apropiada para rescatar el concepto como tal. Desde el principio de la teoría se ha retomado el concepto de evaluación a partir de diferentes ángulos —como ya revisamos en el apartado anterior—, por lo que se fue retomando bajo esos ángulos, como nos refiere Díaz Barriga (1986) [...] tal evaluación se ubica

en una constante indefinición conceptual; ésta resulta particularmente peligrosa pues a cualquier actividad que reporta datos sobre algún plan de estudios se le llama evaluación, sin el menor rigor conceptual”.

Diversos autores, entre ellos el Kemmis, Sacristán, Lundgren y Stenhouse han hecho una diferenciación entre la teoría técnica (clásica) del currículum, la teoría práctica y la teoría crítica del currículum, que retomaremos para dar cuenta del currículum y la evaluación curricular.

2.4.1.1. La teoría técnica

La primera teoría que abarcaremos es la teoría técnica, para la que se retomara un autor principal Tyler (1979). La teoría técnica tiene como parte elemental los objetivos del currículum, en la que el profesor desempeña un papel secundario o nulo en la elaboración de los objetivos, y el alumno tiene aún menos importancia. Para este modelo lo único necesario es el proceso de construcción del currículum, (Fernández Sierra, 1998).

Tyler (1979) aclaró y amplió el concepto científico del currículo que Bobbit había originado, identificando al mismo tiempo cuatro preguntas fundamentales relacionadas con el currículo. En 1957 presentó una propuesta más completa, la cual retoma a los objetivos como “un enunciado que ilustra o describe la clase de comportamiento que se espera logre el estudiante; de manera tal que cuando el comportamiento sea observado, pueda ser reconocido”. Con esto el autor plantea cuatro problemas:

1.- La discusión en torno a los fines que desea alcanzar la escuela que basa en tres aspectos:

- a) El alumno trabaja las partes propias del ser humano en lo personal y en lo social.
- b) La vida exterior a la escuela: herencia cultural, modalidades de la vida adulta en esa cultura, etcétera.
- c) El contenido de las materias en el estudio.

2.- La selección de las experiencias educativas, optando por las experiencias que con mayor probabilidad puede llevar a la consecución de esos fines.

3.- La organización de las experiencias educativas, se debe de dar un orden a las actividades en el programa, para obtener mejores resultados en el programa general.

4.- La comprobación del logro de los objetivos propuestos, la evaluación de resultados, es decir en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen los objetivos formulados (Casarini, 1999).

La visión tecnológica concibe a la escuela como un sistema de producción donde la eficiencia y calidad de resultados, visibles en el comportamiento del alumno, constituye el mejor parámetro para evaluar al currículum. En este modelo se formulan los objetivos, como parte del diseño previo a la acción, y en el que los otros complementos de dicho diseño van a ser simplemente instrumentales en relación con dicho objetivo. De acuerdo con el modelo tecnológico, el papel del enseñante se reduce al conocimiento de un campo o área de conocimiento.

Entretanto para el mismo autor Tyler (1979) el proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen realmente objetivos en la educación, tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como las proyectó, producen realmente los resultados deseados y los aciertos y defectos de los planes.

Para Tyler (1979) el concepto de evaluación ofrece dos momentos: el primero es la que debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas que persigue es lo que persigue; en tanto el segundo establece que la evaluación no debe limitarse a la valoración en un determinado momento, sino debe hacerlo al principio y al final del proceso para medir la magnitud del cambio.

... Por esta razón las escuelas o colegios realizan estudios de seguimiento de egresados, permitiendo reunir pruebas sobre la permanencia u olvido de los conocimientos que los jóvenes adquirieron a su paso por la escuela (Tyler 1979).

Sin embargo en este modelo la evaluación se limita a controlar si se han conseguido los objetivos, las pruebas de diferente índole (verdadero o falso, de opción múltiple, propuestas, por pares). Se trata de medir técnicamente la consecución de los objetivos propuestos, pero se deja de lado al profesor y sólo se evalúa a los alumnos, tal y como si el profesor tuviera la verdad. En este caso el profesor únicamente sanciona sobre la base de objetivos, mientras que el alumno sólo rinde cuentas.

Para esta teoría, el verdadero elemento que tiene poder son los objetivos, así que ni el profesor ni el alumno participan en realidad. Toda la evaluación va dirigida a cumplir los objetivos, que da un elemento de control de los profesores a los alumnos

y de la institución hacia los profesores, además de los diseñadores y administradores de currículo sobre el sistema.

Para Kemmis (1973) el principal impacto de la teoría de Tyler (1979) acerca del currículum, se centra en el establecimiento de una noción más refinada de la tecnología del desarrollo curricular. Las cuestiones educativas más generales que constituyen los problemas clave de la teoría del currículum, permanecen subdesarrolladas y poco elaboradas teóricamente. No obstante proporciona una guía de cómo construir un currículum, con las constricciones de un sistema educativo, cuyo carácter y estructura viene ya establecido del Estado.

En esta teoría la evaluación se ve aislada al proceso enseñanza-aprendizaje y cualquier persona externa puede llevar a cabo la evaluación. La teoría técnica hace referencia al sistema educativo de mediados del siglo XX, cuando los alumnos no tenían ningún aporte a la educación, sólo era obedecer sin ser tomados en cuenta, y quien ejercía el poder era el profesor que “sólo cumplía con lo que se le pedía”. Esta teoría es la base para el inicio del sistema educativo mexicano, pues a partir de allí se fue modificando de acuerdo con el sistema que las universidades norteamericanas fueron plasmando.

En cambio otra teoría del currículo nos lleva hacia otros aspectos que en este primer momento no se retoman en la teoría anterior, y que va evolucionando con base en las características presentadas dentro de la educación.

2.4.1.2. *La teoría práctica*

"La teoría práctica del currículum también considera a la sociedad y la cultura como un tipo de sustrato, pero adopta un punto de vista más activo acerca del papel de la educación, de las escuelas y de los profesores; esto en su contribución a la sociedad y a la cultura mediante el desarrollo de personas educadas (capaces de pensar de manera crítica, actuar en forma sensata y así sucesivamente) y de los valores y decisiones educativos de los profesores" (Kemmis 1993, p. 112).

La teoría práctica del currículum trata de informar sobre el juicio de los profesores y de otros miembros activos de la sociedad y de la cultura. Como las personas que intentan actuar correctamente y sensatamente en las situaciones prácticas en las que ellas mismas se encuentran. Se basan en un punto de vista liberal de la sociedad, en que los sujetos toman decisiones morales y actúan de acuerdo con sus conciencias y mejores juicios. Al adoptar esta perspectiva, presuponen una sociedad en la que todo el mundo puede, de hecho, elegir cómo actuar mejor; no afrontan la estructura social de injusticia, que para muchos, limita la oportunidad de efectuar estas elecciones" (Kemmis 1993, p. 112).

Se trata de una teoría humanista, debido a que se rige por los ideales de la ilustración. Es en sí una concepción personalista que considera a la sociedad como un agregado de individuos que aportan su contribución tanto a la vida social como a la política y cultural. Su fin es que cada individuo decida y valore su propia práctica.

Schwab es el más conocido en defender el aspecto práctico, pero antes de él estuvo Raup (década de los cuarenta) y en su época Atkin y Jacton (sesenta). Él fue el innovador, al ser el primero en realizar una metateoría. La teoría de la teoría propuso

una alternativa sobre la naturaleza del currículo y de su teoría; compara los pensamientos y la teoría. Dentro de los autores mencionados para la presente investigación retomo a Schwab para dar una idea clara del enfoque práctico.

En el libro de Schwab: *Un enfoque práctico para la planificación curricular*, explica que las construcciones teóricas deben examinarse y cuestionar los presupuestos científicos. En sus manifestaciones indica que “no es posible tomar prestadas las teorías aun cuando sean apropiadas, dado que es fundamental revisar las teorías del conocimiento, las Ciencias Sociales, la Psicología, la Pedagogía. Por la complejidad de la enseñanza se requiere una revisión antes de la paliación de cualquier teoría”.

La teoría del currículo tiene dos problemas según Schwab: su relación entre escuela y sociedad y entre teoría y práctica. Para este autor, su función consiste en un razonamiento práctico y una deliberación, así como un debate de discusión de comunitarios; esto en la medida en que estamos ante una práctica incierta, que exige planteamientos racionales puntuales para abordar una situación tal como se presenta, en momentos concretos, sin poder apelar a normas, técnicas o ideas seguras de validez universal. La deliberación sobre la propia práctica y la reflexión comunitaria acerca de la misma suponen e implican un punto de partida para su mejora.

La teoría práctica toma auge en México a partir de los setenta, en donde la educación práctica es realizada en diferentes instituciones media superior. Como lo fueron en su momento los Conalep y CCH, instituciones en donde el alumno comenzaba a tener opinión y el maestro dejaban de ser el tirano de la teoría anterior (teoría tecnicista).

2.4.1.3. *La teoría crítica*

La teoría crítica del currículum parte de la premisa de que las estructuras sociales no son racionales y justas como se piensan generalmente. Por el contrario, se afirma que las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionados por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, y tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo. No se trata por tanto, de que las estructuras sociales estén deformadas de ese modo, sino de que no percibimos estas distorsiones porque hemos llegado a considerarlas como "naturales".

Desde esta perspectiva, gran parte del trabajo de la teoría crítica sobre el currículum consiste en analizar los procesos mediante los que se ha formado nuestra sociedad y nuestros puntos de vista sobre ella. La comprensión de estos procesos puede revelar también algunas de las formas en las que están distorsionadas, tanto la vida social como nuestras opiniones respecto a ella.

Evidentemente, la educación tiene mucho que decir en torno a estos procesos formativos, tanto positivamente (en la tradición de la Ilustración) —desenmascarando los aspectos de nuestros puntos de vista distorsionados por la superstición, el dogma y la irracionalidad—, como negativamente —siguiendo la teoría de la reproducción social y cultural, inculcando modos de comprender el mundo que conducen a verlo distorsionado, como no deformado—; lo antinatural como natural; lo irracional como racional y así sucesivamente".

Los principios de la teoría crítica son: rechazar las nociones positivistas de la racionalidad, objetividad, y verdad; utilizar categorías interpretativas de los

docentes, y suministrar los medios para distinguir interpretaciones ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; además, proporcionar una orientación de cómo superar en entendimiento.

La teoría se basa fundamentalmente en el discurso dialéctico que trata de iluminar los procesos sociales y educativos. Desde esta perspectiva, los profesores están comprometidos en la elaboración del currículum, convirtiéndose, a la vez, en producto y productores de ideología.

El currículum crítico concibe al sujeto como un ser que puede entender su realidad y además transformarla. Se suele relacionar la crítica con la investigación cualitativa, siendo uno de sus objetivos el dar voz a las cosas. Que los grupos que no tienen presencia, que están ocultos o aislados socialmente, puedan aparecer y permitirles que su voz esté presente. La investigación desde la teoría crítica, trataría temas que se hallan implícitos en el currículum sobre los que no se habla.

La teoría crítica es la que mejor se identifica con la misión de la Universidad Nacional Autónoma de México, como ente transformador y no como reproductor de la realidad.

Entre los autores que se retoman para el apartado es Stenhouse (1984) y Grundy (1998). Para el primer autor “el currículum es el medio por el cual el profesor puede aprender su arte, adquirir sus conocimientos y aprender sobre la naturaleza de la educación. Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo; de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladada efectivamente a la práctica. Por lo tanto, no es algo cerrado, acabado, sino abierto a la indagación” (Stenhouse, 1984, p. 122).

El currículum, más que la presentación selectiva de conocimientos, más que un plan tecnológico altamente estructurado, hoy se concibe como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que plantea en situaciones reales y concretas. Para Stenhouse la evaluación es el proceso de descubrir la dinámica y no sólo los resultados *a priori* por el modelo de objetivos.

Grundy (1998) refiere que para fundamentar lo que denomina currículum crítico, toma en cuenta en Habermas, el interés emancipador y las tres funciones de la integración de la teoría y la práctica: la formalización y generalización de teoremas críticos, la organización de procesos de ilustración, la organización de la acción o la conducción de la lucha política; asimismo de Freire (1980) extrae las ideas y acciones, las cuales permiten comprender el interés emancipador.

Destaca Freire dos reflexiones: primero que la enseñanza no se separa del aprendizaje; segundo, el significado de la educación es negociado entre profesor y alumnos. Por último, la pedagogía es crítica, es decir, se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas (Hernández, 2007).

El enfoque del currículum influye en la forma de contemplar la evaluación y la valoración, pero al mismo tiempo la forma de plantear la evaluación incide en el diseño y desarrollo del currículum (Grundy, 1991).

Más aún, la evaluación no consiste en considerar sin más el trabajo del aprendizaje, sino que abarca una crítica de lo aprendido, así como de las interacciones que se producen en la situación de aprendizaje (Grundy 1991). Desde el enfoque

emancipador la evaluación no puede plantearse como un aspecto separado del proceso de construcción del currículum.

Dicha evaluación debe llevarse a cabo de manera participativa y colaborativa, por elementos implicados en el proceso de las situaciones educativas evaluadas capaces de comprender en profundidad los fenómenos que en su medio acontecen.

La teoría del currículo crítico nos da la estructura de los planes y programas de la maestría en Pedagogía en la FES Aragón, ya que permite al alumno y al docente desarrollar habilidades y estrategias para ser consciente de su formación. Esta teoría nos lleva a reflexionar sobre los nuevos paradigmas de la educación, permitiendo que el docente, alumno y comunidad sean escuchados, así como que la formación se considere parte importante del currículum.

Dentro de los modelos curriculares y evaluación curricular, éstos son los que desde mi percepción considero importantes dentro de esta investigación. Con el transcurso de estas teorías los cambios hacia la evaluación curricular se ven reflejados, dado que para la teoría técnica la evaluación se mira desde el punto de vista del maestro (quien es el que evalúa y para el cual es importante la evaluación).

En la teoría crítica se observa con mayor realce los alumnos interactuando con el maestro y no sólo eso, sino todo lo que involucra a la educación. Permitiendo con ello una apertura a otros teóricos que han posibilitado que la evaluación curricular avance junto con la sociedad.

2.4.2. Características de la evaluación curricular

Dentro de las posturas de evaluación curricular enunciadas en el apartado anterior, se plasman diferentes enfoques que en el presente apartado se pueden analizar para dar cuenta de la importancia de la evaluación en las teorías.

La evaluación curricular técnica. La cual tiene un modelo técnico, con un Currículum técnico; se caracteriza por una gran cantidad de prelações y asignaturas obligatorias, secuenciadas según el criterio de los diseñadores, por lo que el diseño es rígidamente construido con gran cantidad de asignaturas y objetivos. Se especifican los espacios físicos cuantitativamente y no cualitativamente, por lo que se hace hincapié por el número de salones, docentes, laboratorios, bibliotecas.

Etapas: Planeación, ejecución y evaluación. Actores principales: los expertos. Docente; el docente es un ejecutor que acate las normas, pasivo, mecanicista, transmisionista, repetidor, acrítico, reproductor de objetivos y obtener productos prefijados. Alumno; pasivo, sumiso, dependiente, no creativo. Concepción educativa; se basa en el comportamiento observable de los sujetos a quienes va dirigido. Educar no significa enseñar a conocer, sino enseñar a desempeñarse en el campo de trabajo (Hernández del Rincón 2007).

Perfil de egreso; identifica las características o condiciones que debe poseer el estudiante para el desarrollo de habilidades y destrezas de cada asignatura con el fin de disminuir el índice de repitencia, deserción y mejorar el rendimiento de prosecución. Evaluación; orientada a cuantificar el aprendizaje y verificar el cumplimiento de los objetivos.

La evaluación se refiere esencialmente hacia la medición (Stenhouse 1987). Los profesores se convierten en medidores de las conductas observables de sus alumnos; la evaluación deja de ser un servicio de autoinformación para conducir su labor e introducirse en el sistema elementos de remodelación y restauración, transformándose en una preocupación sobre el control de grupo y la disciplina. Se mide la eficiencia y la eficacia traducido en el número de alumnos aprobados, reprobados, desertores, rendimiento académico (Hernández del Rincón, 2007).

El currículum como producto puede ser inferido de la siguiente manera: el propósito representado en los planes y programas, la técnica expresada en la habilidad del profesor para producir la habilidad del conocimiento buscado en el alumno y la acción en el docente tanto en el diseño del currículum. Como en su implementación, finalmente el producto, que es el alumno quien debe expresar su conocimiento.

Dentro del enfoque técnico, observamos que la evaluación se traduce en exámenes realizados por expertos, los cuales el alumno debe resolver; la evaluación se convierte en la parte esencial del currículum. Para ellos sólo de esta manera pueden dar resultados hacia los objetivos, los cuales deben ser cumplidos, por lo que Tyler (1979) se convierte de ese modo en el precursor de la evaluación curricular. Y a partir de ese momento, al igual que las teorías curriculares, la evaluación curricular se transforma en parte fundamental para los siguientes enfoques.

Enfoque práctico. Cuyo Modelo es el Currículo práctico, donde el Currículum; se caracteriza por presentar prelaiones y asignaturas obligatorias que permiten obtener el diseño curricular muy flexible y experimental. Existen pocas asignaturas y los objetivos curriculares se plantean en forma general, orientados al desarrollo del

individuo y conectados a la realidad. Se toman en cuenta los espacios físicos necesarios, especificando los aspectos cualitativos que deben exhibir relativos al acondicionamiento y dotación que permite el bienestar de los participantes. (Hernández del Rincón, 2007).

Concepción educativa; la educación se concibe como una interacción entre el sujeto y el medio. Modelo curricular; es un enfoque procesual que busca el desarrollo de habilidades del individuo. Perfil de egreso; exige un individuo capaz de asimilar los procesos de aprendizaje y de interpretar su realidad mediante el juicio y la reflexión, es decir, está orientada a la búsqueda del bien social.

Etapas; Identificación del problema Actores principales; docentes especialistas, docentes de área. Docente; debe poseer condiciones que le permitan deliberar, interpretar, seleccionar y llegar a acuerdos colectivos. Activo, deliberativo, que decide, participativo, se equivoca y aprende. Deliberación contextual escolar, comprobación de aciertos y desaciertos.

Estudiante: Activo, diferenciado, heterogéneo. Evaluación; en este currículo se evalúan los procesos; consiste en un juicio sobre la medida en que se favorece el bienestar de los participantes. Es interna e integrante al proceso, realizada por los miembros de la comunidad educativa (Hernández del Rincón, 2007).

La evaluación. En este enfoque se olvida de los objetivos; se evalúan los procesos, no el qué sino el cómo; y se da a partir de la observación de los integrantes de la comunidad educativa, permitiendo que el alumno tenga voz y voto.

Enfoque crítico. Modelo; modelo problematizado, currículo social, currículo como proyecto social. Currículum; se orienta al desarrollo de las potencialidades del individuo con intención de alcanzar su transformación y la de su entorno. Se observan pocas prelações y gran cantidad de asignaturas optativas que permiten al estudiante tomar sus propias decisiones en cuanto a la orientación relativa a su formación profesional (Hernández del Rincón, 2007).

Concepción educativa; proceso de potenciación y habilitación crítica de los individuos y los grupos, que permite transformar las maneras de percibir y comprender y actuar con el mundo; ello se obtiene como resultado de la autoformación del hombre, su autonomía y responsabilidad.

Perfil de egreso; debe estar en capacidad de encontrar las causas de los problemas de su entorno producidas por las distorsiones a las que han sido sometidas por los miembros de la comunidad.

Etapas; Planeación, acción, observación, reflexión, planeación. Actores; la comunidad educativa actúa en todas las etapas curriculares. Docente; debe ser ejecutor y diseñador que ejerza las acciones del docente práctico, crítico, reflexivo, analítico, observador, participativo e investigador. Debe realizar una reflexión crítica y estar comprometido con lo social. Estudiante; reflexivo, crítico, observador, deliberante, inconforme y comprometido con la transformación de su realidad.

Evaluación: Recurre a la autoevaluación para cualificación educativa, personal y social. Se evalúa no en función de los logros obtenidos, sino en función de la calidad de las actividades que se realizan en la institución, y docentes tomando en cuenta la calidad de publicaciones científicas, cursos, seminarios, congresos simposios,

competencias deportivas de alumnos, docentes, egresados y personal administrativo, así como el impacto en el currículum. Sobre el conocimiento, la tecnología y el desempeño de los egresados. (Hernández del Rincón, 2007).

El currículum de la maestría en la FES Aragón, da cuenta de este tipo de currículum. Crítico, permite al estudiante ser formador de su propio yo, involucrándose en la sociedad (investigaciones) y logrando una autoevaluación con una serie de aspectos entre los que se encuentra el seguimiento de egresados.

Dentro de la evaluación curricular podemos hacer una breve reflexión en cuanto a las formas en que se ha ido dando la evaluación curricular técnica y la evaluación curricular crítica; que nos permita dimensionar dónde se encuentra nuestro objeto de estudio. Como ya se había referido, sólo se retomarán estas dos teorías para delimitar el objeto de estudio.

Para comenzar manifestaré que la evaluación curricular técnica es un proceso terminal que brinda información cuando se ha cubierto el ciclo del programa, perdiéndose la posibilidad de rectificar el programa durante el desarrollo del mismo. El énfasis en los programas establecidos provoca el olvido e ignorancia personal de los efectos secundarios y de los acontecimientos accidentales.

Es un modelo burocrático en que la audiencia de evaluación es la productora del programa, no sus usuarios. Se sigue reproduciendo y si existe algún cambio sólo se da a nivel de los propósitos, teniendo la firme idea que el propósito está mal planteado, y no que los alumnos ignoren el propósito.

La institución se convierte en reproductora de egresados no sensibilizados, ni transformadores, sólo son considerados transformadores de problemas. Por lo que en este enfoque sería complicado llevar un seguimiento de egresados, ya que el alumno no tendría conciencia de su formación o del porqué de su trayectoria; es decir, el alumno ignoraría cómo realmente está formado, ya que su trayectoria escolar sólo obedece a los propósitos planteados en los planes y programas de estudios impuestos por especialistas.

Mientras que el enfoque crítico reconoce la evaluación curricular como un proceso en movimiento, que permite ir visualizando los cambios necesarios y que se van dando de acuerdo con las necesidades del alumno y no necesariamente las del currículum. Lo anterior hace posible que el alumno construya su formación, desde el campo formativo que considera apto para su desarrollo.

Este currículo brinda las herramientas para la reflexión y el análisis, permitiendo tener mejores profesionistas. En esta teoría se puede llevar a cabo un seguimiento de egresados, en que el alumno sea consciente de su práctica educativa y formación. Puede dar su punto de vista de cualquier asunto relacionado con su trayectoria, ya que él elige sus saberes.

Aunque la mayoría de los seguimientos de egresados planteados en las IES se realizan por medio de cuestionarios ya establecidos de antemano, nos dan, en consecuencia, resultados cuantitativos; la UNAM aplica estas encuestas por medio de su sistema institucional y de la Web; sus efectos le han permitido dar cambios significativos en sus programas. En el siguiente apartado hablaremos sobre los tipos de evaluación curricular que existen dentro del sistema educativo.

2.4.3. Tipos de evaluación curricular

La evaluación curricular puede darse por diversos componentes. Para diferentes autores pueden variar las formas de los tipos de evaluación. En caso de la evaluación curricular, ésta puede ser:

- Extensión
- Agentes evaluadores
- Momento de la aplicación
- Criterio de comparación.

De los tipos de evaluación anteriores, retomaré para la presente investigación los agentes evaluadores; ello para dar cabida del porqué del seguimiento de egresados y un componente que había dejado afuera y del cual ya hablamos en el capítulo anterior, pero que es importante retomar: el CONACYT (organismo que apoya económicamente a los estudiantes de la maestría en Pedagogía en la FES Aragón).

Para Frida Díaz-Barriga (2005), la evaluación debe ser integral; por lo que en el plan de estudios se deben incluir los aspectos internos y externos del mismo. Surge así la necesidad de una evaluación interna y externa del plan de estudios en cuestión; esto para dar cuenta de una evaluación integral y no sólo de una parte de ella.

Dentro del estudio se fue dando ambas formas de evaluación, la interna con el seguimiento de egresados y la externa con el CONACYT. La evaluación interna está referida a la evaluación del proceso, midiéndose a través de la eficacia y eficiencia.

Tal evaluación trata de determinar el logro académico de los estudiantes con respecto al plan de estudios; comprende, además, la evaluación de elementos curriculares, organización y estructura del plan; mientras que la evaluación externa tiene analogía con la evaluación del producto como proceso final del proceso educativo. Busca determinar el impacto que puede tener el egresado según lo determinado en el perfil profesional propuesto, así como su capacidad para solucionar los problemas y satisfacer las necesidades que el ámbito social demanda.

La evaluación realizada de forma interna y externa nos da cuenta no sólo de una única evaluación, sino de dos aproximaciones a la construcción del conocimiento de la materia; de esa manera nos permitirá explicar las formas en que la evaluación puede dar respuesta a los interrogativos de nuestro objeto de estudio: el seguimiento de egresados. En primera instancia se abordará la evaluación externa, en la cual retomo al CONACYT como principal organización que evalúa los programas de posgrado.

2.4.3.1 La evaluación curricular externa

La evaluación externa puede hacerse de dos maneras:

- A) La realizada con el aporte de un agente externo convocado por la propia institución a ser evaluada. En cuyo caso su actuación implicará compenetrarse con las intenciones institucionales y establecer en un marco de coincidencias básicas para el desarrollo del proceso evaluativo (Brovelli 2001).

B) La evaluación externa como responsabilidad de los organismos del Estado, con fines de seguimiento y control de procesos educativos que ofrezcan información sobre su calidad y eficacia. En este caso se está hablando de evaluación como proceso de rendición de cuentas, ligada al compromiso de brindar información a los organismos responsables de la educación y a la sociedad en su conjunto (Brovelli, 2001).

Como parte de la evaluación externa, UNAM, dentro de su página <http://www.posgrado.unam.mx>, nos hace referencia del CONACYT, como representante de la evaluación externa.

Medios de Verificación de programas participantes en el PNPC-CONACYT, 2010-2012:

1. Programas acreditados ante el CONACYT.
2. Resumen estadístico.
3. Programas que renovarían acreditación en el PNPC 2012-2013.
4. Otros reconocimientos.

En donde según las estadísticas de la página, la maestría en Pedagogía ocupa el lugar 48 y se encuentra en desarrollo.

http://www.posgrado.unam.mx/evaluacion/externa/acreditados_CONACYT.php

Por lo cual retomo al Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología es el organismo que regula las políticas del Posgrado en el país. En 1991 CONACYT crea al Padrón de Programa de Posgrado de Excelencia en Ciencia y Tecnología, con el propósito de garantizar la calidad de los programas orientados a la investigación, así como

impulsar la oferta de los programas nacionales con alto nivel (Graef, Falcón, Pérez, Hernández, 2002).

Las políticas de CONACYT (2001) señalaron las dos grandes vías para el apoyo del posgrado: 1) El Programa Nacional de Posgrado (PNP), que apoya a programas de alto nivel y competencia internacional. 2) El Programa Integral de Fortalecimiento al Programa (PIFOP), orientado a la investigación y profesionalización (Graef, Falcón, Pérez, Hernández 2002).

Un aspecto a destacar es el hecho de que las políticas de evaluación de los programas de CONACYT fueron diseñadas para los posgrados en investigación, lo que propició, según Álvarez (2002), la existencia de tres escenarios:

- a) Programas con buenas condiciones para aprovechar el padrón y la obtención de becas;
- b) Programas menos desarrollados, pero orientados hacia la investigación con importantes avances y,
- c) Programas poco desarrollados sin clara orientación hacia la investigación que intentaron una forzada reconversión, subrayando, en este sentido, los programas profesionalizantes aunque incluyera la investigación.

Las instituciones de educación superior han impulsado de manera decidida los procesos de evaluación interna y externa, ya mencionados en el apartado, con el propósito de asegurar la calidad en el proceso educativo. Con la evaluación se constata la efectividad de las instituciones a través de indicadores previamente establecidos (Marsiske, 2000).

Así pues, los estudios de trayectoria y el seguimiento de egresados (objeto de nuestro estudio) son mecanismos efectivos para conocer, entre otros puntos, el impacto de la formación de los egresados. Sin embargo este tipo de evaluación debe ir más allá de una descripción de resultados, como lo señalan Bazua, Valentí, Moya, Villagarcía (1993), puesto que se debe buscar la articulación entre empleo y desarrollo profesional mediante la evaluación de la formación recibida (Estrella y Ponce, 2004).

2.4.3.2. La evaluación curricular interna

En este tipo de evaluación se investiga la estructura y organización de los contenidos y estrategias metodológicas de la gestión curricular y del sistema evaluativo del aprendizaje. Su intención es revisar la coherencia entre contenidos y estrategias, así como la consistencia de éstos con los perfiles profesionales establecidos. Igualmente, se debe precisar si los contenidos se traducen en la finalidad del currículo o si las estrategias resultan coherentes con los contenidos y metas. Los criterios que prevalecen son los de integralidad y coherencia.

Es pertinente señalar que al estudiar y reflexionar sobre la evaluación, se introduce en el análisis de todas las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la institución y que, por lo tanto, implica y compromete a todos sus miembros y condiciones contextuales. Otro aspecto a considerar es el referido a la exigencia de coherencia respecto a las concepciones sustentadas frente a cada uno de los componentes del currículo (objetivos, contenidos, enseñanza, aprendizaje, etc.), lo que supone la construcción de metodologías adecuadas y criterios de valoración pertinentes.

Está conformada fundamentalmente por tres componentes:

1.-La evaluación del diseño curricular comprende el estudio a partir del encargo social, sus necesidades y problemas que profesionalmente debe ser capaz de enfrentar el educando; de la misma forma, entiende el análisis de los objetivos propuestos y su coherencia; el análisis del contexto donde se desarrolla; las características de los educandos, así como los recursos humanos, materiales y financieros requeridos para su ejecución. Por tanto, se debe evaluar la congruencia interna del proyecto curricular aprobado.

2.- La evaluación del proceso curricular permite analizar la planificación y organización del proceso docente, en correspondencia con lo establecido en el sistema de objetivos, plan y programas de estudio. Cómo se han plasmado en las actividades y tareas docentes, como se establece en los reglamentos y demás documentos normativos y metodológicos. Evaluación calidad de las decisiones adoptadas en los diferentes niveles de la institución académica, a fin de garantizar el cumplimiento del diseño curricular realizado. Es importante evaluar las diferencias entre el diseño curricular aprobado y la realidad en la práctica docente.

3.- La evaluación del proceso de evaluación y certificación académica, que conlleva analizar si la evaluación del aprendizaje está organizada en sistema y asegura la efectividad y eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es, cómo se cumplen las funciones de la evaluación en cada asignatura y disciplina académica. Comprende el análisis de la calidad de los instrumentos evaluativos empleados, en función de los objetivos educacionales propuestos; además si realmente fueron capaces de medir el nivel de competencia profesional alcanzado por los educandos en cada etapa del desarrollo curricular. Debe estudiarse cómo se aplican los

fundamentos de la evaluación externa, aunado a la calidad y eficacia del examen estatal de la carrera o especialidad.

Cabe mencionar que las evaluaciones internas, contempladas en la FES Aragón para esas generaciones (2007-2009) —y que dejó un gran antecedente— fueron las prácticas de los coloquios y los comités, en el que los alumnos mostraban sus avances de investigación a un comité tutorial formado por los representantes de la línea (en muchos de los casos asesores de los proyectos presentados). Esta presentación permitía al estudiante y tutor avanzar con los aportes de los tutores y los compañeros.

Dentro de los rubros que la UNAM toma como evaluación interna tenemos a la Tutoría, que podemos encontrar en la siguiente página Web:

<http://www.posgrado.unam.mx/evaluacion>

En este sentido, la evaluación interna nos lleva al seguimiento de egresados, en el que se podrá indagar las funciones profesionales que desempeñan, la calidad de su desempeño, las competencias puestas en juego, etc. Las técnicas pueden ser variadas y contar con instrumentos adecuados; aquí es importante tener información de diferentes fuentes, alumnos, padres, etcétera.

El seguimiento de egresados se convierte de esta manera en la forma de evaluación interna de las IES, que trataremos en el siguiente apartado

2.5. Teoría que sustentan el seguimiento de egresados

Aun cuando en el capítulo 1 revisamos el seguimiento de egresados en la UNAM y las IES, en este apartado buscamos dar continuidad a la teoría crítica, así como la importancia que toma el seguimiento de egresados en el sistema educativo superior en México, en particular la UNAM.

El seguimiento de egresados sirve, básicamente, para replantear el sistema educativo superior sobre las exigencias sociales, económicas y políticas que privan en la actualidad. Con los estudios de seguimiento de egresados se busca, esencialmente, conocer la diferencia entre los propósitos de un currículum específico en cuanto a la formación de un profesional y las respuestas obtenidas en su actuación en el campo productivo.

A pesar de que los seguimientos de egresados se han convertido en uno de los estudios más necesarios dentro de los procesos de evaluación institucional de la educación de nivel superior, éstos no se llevan a cabo como investigaciones de carácter permanente, sino sólo como un recuento de egresados. Por lo que considero que debe darse un adecuado seguimiento de egresados, el cual tiene que ir más allá de elaborar un informe sobre el número de egresados de una Institución Educativa. Debe ser la búsqueda de información real y actualizada de lo que los egresados vivieron y pasaron al cursar la maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

Los estudios de egresados constituyen una de las estrategias más adecuadas para retroalimentar los programas de formación de profesionales e investigadores en las instituciones de educación superior. Asimismo, los resultados de estos estudios pueden aportar elementos para redefinir el proyecto de desarrollo de aquellas

instituciones que se mantienen alerta ante las nuevas necesidades sociales, permitiéndoles reconocer y asumir las nuevas formas de práctica profesional que se requieren para sustentar un proceso social menos inequitativo y dependiente (Fresán, 2008)

Los resultados de los estudios de egresados realizados por diversas instituciones (UNAM, UAM, etc.), han permitido identificar los requerimientos actuales de la formación profesional, los estándares de calidad, productividad y competitividad; antes que desarrollar ciertas tesis académicas o proponer modelos explicativos, se deben atender las demandas específicas de los empleadores, los requerimientos para los nuevos perfiles profesionales y las sugerencias específicas para la modificación de planes de estudio, así como el interés por detectar problemas técnicos en la formación y requerimientos específicos de la formación inicial y permanente,.

Actualmente, en los estudios de seguimiento se puede apreciar el tránsito de un enfoque interpretativo a uno de corte evaluativo; ello desde la perspectiva de la planeación educativa inserta en las políticas educativas emanadas del Estado.

Los estudios sobre egresados se inscriben en el campo de relaciones entre el mundo de la educación y el del trabajo. Relaciones de por sí complejas, cuyo estudio ha producido un vasto cuerpo teórico en el que se han perfilado diversas perspectivas. No es nuestra intención presentar un análisis exhaustivo de la teorización producida en este campo de estudio, sino simplemente pasar revista de los principales fundamentos de estos estudios.

Una de las primeras teorías tomadas en cuenta para dar cabida al seguimiento de egresados fue la de Adam Smith, y es reconocida como teoría del capital humano, que ha sido reproducida por varias décadas.

a) La teoría del capital humano

Esta teoría tiene sus orígenes en la economía clásica con Adam Smith (), quien aunque no se refería a ésta como tal, sugería en 1776 que el hombre educado era comparable a una máquina, en tanto que el trabajo que él aprendía a desempeñar le retornaría todos los gastos de su aprendizaje. Señala que “la diferencia entre los salarios de un trabajador adiestrado y de un trabajador común estaba cimentada bajo este principio.”

Navarro (1998) dice que la idea básica era considerara a la educación y la formación como inversión y es retomada en tres obras de economistas importantes, Theodore Schultz en su obra *Invertir en el hombre: la visión de un economista*, define al hombre como una máquina; en tanto *Measing the Contribution of Educational (and the residual) the economin growth*, muestra una relación positiva entre gasto educativo y el incremento del PNB. Argumenta la inversión en educación es preferible que la inversión en capital físico. En tercer lugar *Human Capital*, de Gary Becker, estructura el modelo simple de capital humano, sugiriendo que la educación es de alguna forma inversión que afecta el ingreso social, el empleo, el crecimiento económico y la equidad.

Teoría que no retomaremos, ya que con el tiempo esta teoría fue demeritada y se consideró insuficiente, debido a que se dieron dos estudios el de Blag y Duncan en la cual se observó que la preparación académica que poseían los padres constituían

una variable con gran significación; mientras el segundo de Thurow y Lucas mostraron que la educación y capacitación escolar poco contribuían en la productividad potencial de los trabajadores (Damián, 2011).

b) La teoría del bien posicional

La teoría de la educación como bien posicional se propone explicar la heterogeneidad escolar de las personas que se desempeñan en las ocupaciones existentes en los mercados laborales, especialmente el fenómeno de la proporción creciente de sujetos con una escolaridad mayor que para un puesto similar habían obtenido quienes se van retirando de los mercados de trabajo. Debiéndose esto a que los individuos se disponen a adquirir mayor escolaridad para competir entre sí por un determinado estatus, lo cual eleva continuamente la demanda educativa, aunque la demanda laboral tienda a permanecer en niveles relativamente estables” (Navarro, 1998).

Esta teoría tuvo un auge pero se fue demeritando al comprender que muchos egresados de posgrado no podían obtener ganancias suficientes o no conseguían un trabajo de acorde a sus necesidades y aptitudes.

c) La teoría de segmentación.

Esta teoría va más lejos, en sus inicios afirmaba que los salarios se definen en función del tipo de tecnología utilizada en las industrias y que hay barreras para entrar en la categoría de empleos de salarios altos y de alta tecnología. Argumentaba que los salarios se estructuran según la naturaleza de los empleos y no sobre la base de las características del capital humano del trabajador.

El modelo de la segmentación enfoca principalmente las formas de organización del trabajo y la naturaleza de los mercados laborales, más que las características de los trabajadores. Para analizar el problema del desempleo o del subempleo de los profesionistas, esta teoría se concentraría en el análisis de los cambios en la naturaleza de los empleos profesionales más que en las características de su formación.

d) La teoría de la Fila

Teoría compuesta por tres enfoques según Piore (1985); el primero la teoría de la cola que afirma que entre mayor educación, mayor facilidad de empleabilidad; el segundo la teoría de la fila que afirma que entre mayor educación, mayor facilidad de entrenabilidad para un puesto de trabajo; el tercero conocido como teoría del filtro que nos dice que a mayor credencialización y desempeño escolar mayores oportunidades de ser contratados.

e) El enfoque alternativo

Este enfoque considera que la influencia de la escolaridad de un individuo se puede evidenciar no sólo en términos de su productividad en el trabajo, sino que de igual manera debe apreciarse en una mejoría en sus capacidades humanas.

Este enfoque de capacidades humanas no excluye a los clásicos enfoques económicos como la teoría del capital humano para evaluar el impacto de la educación en el desarrollo. Más bien tiende a complementarlos al estudiar y concentrarse en la relación directa entre la educación y los logros de la libertad

humana. En el papel indirecto que juega en el cambio social y la productividad económica, la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos que se adquieren a través de la escolarización (Flores, 2005).

Es conveniente enfatizar que la universidad no ha, ni habrá de canalizar todas sus acciones únicamente a la atención de las demandas del sector productivo, sino que debe propiciar, de alguna forma, los cambios en las prácticas sociales, que se van transformando a partir de la propia actividad laboral del egresado.

Los estudios de seguimiento de egresados son el conjunto de acciones tendientes a mantener una comunicación constante con los egresados. Esto con la finalidad de desarrollar actividades que permitan un mejoramiento personal e institucional y que, además, sirvan como medida de retroalimentación y evaluación en beneficio de la institución y del sistema educativo nacional.

De ahí que los estudios de seguimiento de egresados tienen como propósito lograr el conocimiento de las condiciones laborales y del mercado de trabajo, y en particular el de las condiciones ocupacionales de la profesión. Para ello la opinión de los egresados se considera de suma importancia, así como la información que aportan sobre la adecuación o inadecuación real entre su formación profesional y las responsabilidades y funciones que define su práctica profesional (Damián, 2011).

La riqueza de este tipo de estudios reside en la recuperación de la percepción que los egresados señalan sobre su formación profesional y su inserción laboral. Se pueden identificar estudios de seguimiento de egresados que interpelan a la subjetividad de los actores, lo que sugiere la adopción de otros marcos interpretativos distintos a los tradicionales (Barrón, 2003).

Es por esa razón que retomamos otro tipo de marco interpretativo con el afán de dar otro tipo de resultados en esta investigación. Se reconoce a los estudios de seguimiento de egresados como una propuesta metodológica, cuyos objetivos y finalidades son de diversa índole.

Uno de los ejes de seguimiento de egresados es considerar a los que desertan; es decir, a aquellos compañeros que se van de la maestría. Esta forma de deserción es parte fundamental del seguimiento como un proceso de evaluación, saber del porqué de su partida.

Cuando existe el seguimiento de egresados, se orienta a la evaluación de los resultados terminantes del proceso formativo —egresados, deserción, índices de aprobados y titulados, etc.— (Fernández, 1998). Por lo que es necesario conocer los tipos de evaluación curricular que llevaría al estudio de seguimiento de egresados, permitiendo la interacción de evaluación con el seguimiento.

Por lo que el siguiente apartado nos dará un panorama general de los tipos de evaluación curricular con el fin de interpretar la forma de poder insertar el seguimiento de egresados.

2.6. El seguimiento de egresados, una manera de revisar el currículum

Como ya hemos revisado en el transcurso de este capítulo, el seguimiento de egresados es parte de la evaluación curricular. Aunque no es la única forma de evaluar, para las instituciones de educación superior, es una manera de dar cuentas a

otras instituciones y ante sus alumnos o posibles ingresos, el modo de verse representado en diferentes estatus.

En la presente investigación, el seguimiento de egresados se convirtió en la forma de revisar el currículum por medio de testimonios de diferentes alumnos egresados en distintos ciclos y con actividades presentes diversas. Intentando con esto dar otros enfoques de un seguimiento de egresados, no sólo basarnos en estrategias cuantitativas.

Aunque ya hablamos sobre la importancia del seguimiento de egresados, es necesario reafirmar que el currículum puede ser evaluado de diferentes maneras tanto interna como externa (revisado en el punto 2.2). Como parte de esta evaluación interna tenemos el seguimiento de egresados, que referimos en este segmento en la relación existente entre estos ejes de análisis revisados individualmente y como parte fundamental uno de otro.

Los estudios de seguimiento se han convertido en una herramienta de evaluación de los posgrados que permiten verificar, comparar y ponderar el logro de objetivos del programa, así como el desarrollo y perfil del egresado en el ámbito laboral; de igual manera la pertinencia e impacto de dichos programas en el campo de la docencia, la investigación y el desarrollo tecnológico (Santos y Cruz, 1993).

La formación académica de los egresados resulta ser un factor decisivo en la evaluación y seguimiento del posgrado. El egresado se prepara profesionalmente con la finalidad de participar de modo eficaz en el ámbito social que le corresponda, a fin de afrontar retos y problemas que gracias a los programas de posgrado está en condiciones de resolverlos con eficiencia y creatividad (Ortega y Serrano, 1993).

El seguimiento permite contrastar los resultados con los objetivos con la intención de implementar las estrategias del caso y hacer las correcciones, adaptaciones y transformaciones requeridas (Álvarez y González, 1993)

CAPÍTULO 3

EL ACERCAMIENTO EMPÍRICO

El presente capítulo inicia con el acercamiento a la metodología del trabajo y al objeto de estudio (evaluación curricular). Se expresa clara y determinantemente el enfoque y estructura metodológica empleada en la realización de la investigación documental y de campo; incluso la caracterización de la población informante, así como el procedimiento para la obtención y análisis de la información empírica.

El seguimiento de egresados es un proceso de evaluación de los programas y planes de estudio, a la vez de educación de calidad, según los estándares planteados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), las instituciones de educación superior (IES). Dichos organismos se ven envueltos dentro de estas evaluaciones por medio del seguimiento de egresados, en que los consumidores de la educación, en este caso los propios alumnos ya egresados, integran una voz para dar respuesta de los sucesos vividos durante su estancia y egreso.

La mayoría de las investigaciones sobre egresados (Suárez, Martínez y Bernal 2005, Bedolla 2010, Garduño 2002) son estudios de carácter transversal y puntual, los cuales no se retoman para constatar su evaluación a las etapas posteriores a su realización del estudio.

La presente investigación realizada en el Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, en la maestría en Pedagogía con egresados de las cuatro últimas generaciones (2006-I, 2007-I, 2008-I, 2009-I).

Dentro de esta investigación, el seguimiento de egresados permitirá construir una visión que a su vez abra la voz y narre su estancia en las aulas y el trabajo llevado a cabo dentro del programa. Por lo que haré uso del enfoque cualitativo a efecto de que, con sus beneficios, pueda obtener un instrumento que a la vez, dé los resultados requeridos para esta investigación.

3.1. El método cualitativo

El enfoque cualitativo se basa en la recolección de datos sin medición numérica con la idea de descubrir y afinar preguntas de investigación, las cuales pueden o no pueden probar una hipótesis en su proceso de interpretación. Como cualitativo, según la Real Academia de la Lengua, es “manera de ser de las personas y cosas”.

Por lo que el uso de la metodología cualitativa da origen a un estudio con cualidades, de un todo integrado que constituye una unidad de análisis y que hace que sea lo que es. Para Le Compte, citado en Balcázar (2005) la investigación cualitativa podría entenderse como una categoría de diseño de investigación que trae descripciones a partir de observaciones que adoptan las formas de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y de casete.

Para Stake (1995), citado en Balcázar (2005) el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión que se centra en la indagación de los hechos en el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación; asimismo, la interpretación de los sucesos y acontecimientos. Lo que espera es una descripción, una comprensión, experiencia y múltiples realidades; es así que el investigador no descubre si no que construye el conocimiento.

El método cualitativo que se emplea depende de la naturaleza de la estructura por estudiar. Sin embargo, para llevar a cabo la investigación son necesarias las descripciones, las observaciones, las preguntas e hipótesis como parte del proceso de investigación. Al realizar una investigación sobre los egresados de la maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, se consideró necesario retomar el método cualitativo para ordenar la información que los egresados compartan.

En la presente investigación, el método cualitativo permite observar el seguimiento de egresados, y al mismo tiempo integrar el proceso de investigación. Como lo hace saber Rodríguez (1996), la investigación cualitativa no es tarea asociada a un momento dado en el desarrollo del estudio, sino más bien, resulta el producto de todo el trabajo de investigación. En ocasiones el problema de investigación se define sólo tras haber completado uno o varios ciclos de preguntas, respuestas y análisis de esas respuestas. Por lo que en la actualidad la entrevista es un instrumento importante en la investigación.

3.2, La entrevista

Del método cualitativo utilizamos la entrevista como técnica para la recolección de la información. Se considera que la entrevista permite ampliar la información requerida, debido a que no necesitamos dar un sí o un no, sino escuchar a los egresados, sus logros, estándares puntos de vista, etc. A causa de ello construimos un instrumento con las características necesarias para recoger información.

Lucca y Berrios (2003) señalan que no es sino a partir del siglo XIX cuando se comenzó a documentar el uso de la estrategia de la entrevista en la recopilación de

información para usos de investigación. Para Gómez-Mejía, Balkin & Cardy (2001) la entrevista incluye un proceso natural de comunicación y es uno de los instrumentos más usados para lograr el conocimiento específico de una persona.

Algunas razones de esta técnica de investigación son las ventajas que ofrece: permite respuestas más extensas y detalladas de las que pueden obtenerse con un cuestionario; corregir y clarificar datos confusos o ambiguos, al tiempo de que funciona como una muestra de los estilos de interacción del entrevistado (que por sí mismos pueden ser el objetivo de la entrevista). Esta oportunidad de explicación y situación de interacción la convierten también en un procedimiento que aceptan bien los entrevistados.

La entrevista es el instrumento que sirve para recolectar información de los individuos, que puede hacerse personalmente y una herramienta que cuenta con mayores ventajas para el método cualitativo. Los instrumentos, al igual que los procedimientos y estrategias a utilizar, los dicta el método escogido, aunque, básicamente, se centran alrededor de la *entrevista semiestructurada* y la *observación directa o participativa*.

En la actualidad, para facilitar el proceso de corroboración estructural, el investigador con metodología cualitativa, cuenta con dos técnicas muy valiosas: la triangulación (diferentes fuentes de datos, perspectivas teóricas, observadores, procedimientos metodológicos, etc.) y las grabaciones de audio y de vídeo, que permitirán observar y analizar los hechos repetidas veces en colaboración de diferentes investigadores (Martínez, 2006).

Ahora bien, la metodología cualitativa entiende el método y todo el conjunto de medios instrumentales como algo *flexible*, que se utiliza mientras resulta efectivo; pero cambia de acuerdo con el dictamen, imprevisto, de la marcha de la investigación y de las circunstancias.

En la presente investigación se llevó a cabo la entrevista semiestructurada, que consiste en la elaboración de un guión y se realizan las preguntas en función de la plática. A pesar de que no lleva un orden, se puede indagar en puntos que no quedan de todo claros y dar pausas para que el entrevistado pueda continuar su respuesta.

La entrevista semiestructurada trabaja con algunos contenidos y un orden preestablecido, dejando abierta la gama de posiciones que desea manifestar el entrevistado (Báez y Pérez, 2009, p. 97). Para Bernard (1988) en la entrevista semiestructurada el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema en particular y proporciona al informante el espacio y libertad suficiente para definir el contenido de la discusión.

Por consiguiente para Reguillo en la entrevista semiestructurada o de final abierto hay un guión que el entrevistador puede modificar en función de las respuestas y requerirle al informante que reflexione de manera abierta sobre determinados temas.

3.3. El instrumento

Para recolectar la información diseñamos una entrevista con 10 preguntas abiertas, para obtener respuestas de acuerdo con las percepciones de cada uno de los egresados, ya que se busca la recolección de experiencias propias de los mismos.

De ahí que los ejes que consideramos pertinentes para comenzar el instrumento de entrevista fueron:

- ▲ Filiación. Este eje da referencia de quiénes son los entrevistados y qué hacen, por lo que es de mayor importancia.
- ▲ Formación. Es el eje que da referencia a la manera en que el egresado se siente formado en su proceso académico y social.
- ▲ Currículum. Con este eje requerimos que el egresado hable de su estancia en la maestría, así como de la importancia que ha sido ésta para ellos.
- ▲ Satisfacción personal. Es el eje en el que los egresados pueden hacer mejores comentarios al referir la satisfacción cuando finaliza la maestría.
- ▲ Financiamiento. Es el eje que se refiere a obtener información de los egresados becados por el CONACYT, por lo que se incluyó como parte de una variante.

Preguntas
1.- ¿Podrías hacer una breve reseña de tu construcción como profesionista?
2.- ¿Qué opinas de los planes y programas de estudio?
3.- ¿Cambiarías algún seminario y por qué?
4.- ¿Qué opinas de las tutorías?
5.- Dame tu opinión sobre los seminarios
6.- ¿Cuál es tu grado de satisfacción con la maestría?
7.- ¿Conoces a alguien que no haya terminado su maestría?
8.- ¿Tu actividad profesional tiene que ver con la maestría que cursaste?
9.- ¿Qué importancia tuvo CONACYT en tus estudios? ¿Y ahora que estás en el doctorado?
10.- ¿Cuál es tu sentir acerca de los coloquios, de las áreas asignadas?

Una vez que obtuvimos los ejes temáticos de la investigación, pasaremos a elegir a los sujetos de estudio.

3.4. Sujetos de estudio

En la Facultad de Estudios Superiores Aragón no se lleva como tal un seguimiento de egresados en el posgrado (maestría, doctorado), sino que se hace por medio de cuestionarios enviados por correo electrónico, en las últimas fechas de su maestría y, posteriormente, se regresa a su lugar de origen. En la mayoría de los casos los egresados desconocen las características o el porqué del seguimiento. Es por ello por

lo que la presente investigación busca realizar una interacción entre los egresados y el posgrado.

El instrumento que construimos fue aplicado a seis egresados de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón, generaciones 2009-I, 2008-I, 2007-I y 2006-I. Las adoptamos por dos razones: la primera responde a que son las últimas generaciones que se graduaron en el momento de comenzar la investigación, y la segunda por ser éstas parte del programa del CONACYT, factor importante para la terminación exitosa de sus egresados.

De esta forma, se eligió trabajar con los egresados de estas generaciones por considerar, en ese momento que eran los que tenían presente su paso en la maestría. Razón por la que nos darían a saber su experiencia en torno a cómo lo habían vivido, al haber cumplido con el plan de estudios y haber participado en coloquios y comités durante su estancia en la maestría.

De cada generación mencionada 2006-I, 2007-I, 2008-I y 2009-I elegiremos tres personas con diferentes características de egresados: la primera consiste en aquellos egresados que terminaron la maestría pero que no aún se han titulado; los segundos son los que terminaron la maestría y obtuvieron el grado, pero no siguieron estudiando; y la tercera son aquellos que terminaron la maestría e ingresaron al doctorado del posgrado en la FES Aragón.

GENERACIÓN	SIN GRADO	CON GRADO	EN DOCTORADO
2006-I		1	
2007-I		1	1
2008-I			1
2009-I	1		1

Egresado, según la Real Academia Española es la “persona que sale de una institución docente después de haber terminado sus estudios”. Los egresados a quienes nos referimos son quienes cubrieron los créditos que se fijan en el plan de estudios de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

En principio, la investigación se pensó realizar por medio de un censo de egresados, para toda la población; pero al final por localización y disponibilidad se eligieron sólo doce personas, de las cuales se pudieron entrevistar sólo a seis. Esta selección se hizo con base en las generaciones que comenzaron a tener financiamiento (CONACYT), ya que consideré relevante que la finalización de la maestría tiene que ver con las exigencias que se hacen de CONACYT a los programas y éstos a su vez a los alumnos.

En cada generación se puede aplicar la caracterización por lo menos de algún alumno, con fines de obtener la información necesaria para llevar a cabo la investigación. Decidimos elegir las condiciones de los egresados como parte de un estudio más profundo, pero en diferentes condiciones de término de la maestría.

En general la entrevista semiestructurada nos permite obtener;

- Filiación, en la que los egresados cuentan quiénes son, qué hacen, dónde viven, además de edad, afiliación, etcétera.
- Currículum, en el que comentan la utilidad del currículum de la maestría en Pedagogía y la formación adquirida al cursarla.
- Formación, en la que narran las razones o argumentos que creen tener para que hayan terminado su maestría.

- En algunos casos aplicaremos las preguntas hacia el doctorado o hacia lo que están haciendo, lo que van hacer y sobre todo cómo llevan a cabo el proceso de ser maestros y no licenciados.

La manera de hacer contacto con los egresados fue mediante una base de datos que da cuenta de cuál era la situación de los egresados. Dicha base la tomamos de la oficina de la Secretaría Académica del Posgrado de la FES Aragón.

Con esta información hicimos contacto con los egresados del posgrado, así como los que estudian el doctorado; algunos otros que trabajan dentro del posgrado y otros más que fueron compañeros de la licenciatura.

3.5. Procedimiento

Para aplicar las entrevistas se llevaron a cabo dos etapas una de piloteo, terminadas en octubre de 2011. Esto permitió efectuar modificaciones y adaptaciones al instrumento ya realizado, dejando el instrumento, es decir la entrevista, con 10 preguntas.

Este instrumento se fue trabajando en distintos momentos de la investigación con la intención de recopilar los datos necesarios de los egresados para fines de la indagación. Tomando en cuenta que los seguimientos de egresados son una manera de obtener información en general de los programas que se han cursado. En este caso en particular se busca trabajar más sobre la eficiencia terminal y el nivel de satisfacción que los egresados han encontrado dentro y fuera de la maestría.

En un primer momento se hizo un acercamiento hacia los egresados en persona y se les invitó a colaborar con en la presente investigación. En un segundo momento se fueron haciendo las entrevistas, que se fueron dificultando por los constantes

cambios que en sus vidas personales se dieron. Por lo que sólo se realizaron 6 entrevistas, de 12, las cuales consideramos pertinentes para llevar a cabo la investigación.

Al respecto se efectuó una entrevista en noviembre de 2011, a un egresado de la maestría en Pedagogía y que actualmente cursa el Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón. El primer instrumento de investigación presentado fue inicialmente uno de ocho preguntas. Sin embargo, al realizar la entrevista el mismo egresado nos dio varios consejos, para retomar en la entrevista, dado que nos explicaba que ésta le parecía muy escueta y que en cada pregunta se podía profundizar y hacer que el entrevistado nos diera mayor información. Así que con su ayuda y las contestaciones que nos dio se hizo una segunda versión que es el mencionado en el apartado 3.3 nombrado “El instrumento”.

Al acercarnos al objeto de estudio referimos la importancia de los egresados para la maestría en Pedagogía, de sus aportes para la mejora de la institución, del programa y de los profesores encargados de los seminarios. El instrumento fue aplicado a cinco egresados más del programa de maestría en la FES Aragón. Siendo ésta una forma de realizar un seguimiento de egresados de modo diferente, sin estadísticas, con una mirada más cualitativa, proponiendo al posgrado otra manera de realizar un seguimiento de egresados.

Para el trabajo de organización y análisis de la información recopilada, se leyeron las entrevistas transcritas; asimismo se fueron subrayando enunciados y segmentos con el fin de identificar los primeros temas y categorías empíricas; por ejemplo, filiación, currículum, satisfacción personal y financiamiento. Posteriormente se compararon los temas recurrentes. Los temas eje que estructuran los elementos encontrados en

las entrevistas se refieren a los siguientes: currículum, satisfacción, formación, situación actual, financiamiento.

Estos temas se fueron ocupando para realizar el análisis correspondiente, al integrar la teoría, el método y los testimonios de los egresados. Todo para poder llevar a cabo el seguimiento de egresados, cuyo propósito es la investigación. Por lo que en el siguiente capítulo retomaremos los análisis y la teoría para analizar y presentar los resultados de nuestra investigación.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se hace un análisis del seguimiento de egresados en el proceso de diferentes universidades y la forma en que se llevó a cabo la presente investigación. Es así que los egresados son el producto final que se obtiene después del transitar por los programas de posgrado. El camino que deciden tomar, su crecimiento y desempeño profesional son factores que deben estudiarse por las escuelas, para reflexionar sobre los resultados obtenidos de la educación alcanzada.

Los estudios de egresados coadyuvan a la construcción de un diagnóstico que sirve para estudiar las tendencias de ocupación, sueldo, tiempo que se tardan en colocarse en el mercado laboral, satisfacción con la formación recibida y aplicación de sus conocimientos adquiridos en su actual empleo. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998) menciona que los estudios de egresados que se han realizado son muy heterogéneos en cuanto a su metodología. Además, las limitaciones que se pueden presentar en este tipo de estudios son: alto costo lo que los ubica con una baja prioridad dentro del presupuesto institucional; alto grado de dificultad cuando no se cuenta con una base de datos para localizarlos y carencia de expertos en este tipo de investigaciones.

4.1. Políticas educativas y seguimiento de egresados

Como ya hemos revisado a partir de la década de los setenta, la evaluación de las instituciones de estudios superiores (IES) se establece como una política nacional para la mejora de la calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia, por lo que se dieron instancias públicas descentralizadas y no gubernamentales encargadas de evaluar a

las IES. Las primeras acciones que se realizan es crear el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984 con el fin de impulsar la formación de cuadro de investigadores y la investigación básica y aplicada en el país.

Para finales de los ochenta se publicó un reporte denominado, estrategia para la mejora de la calidad de la educación superior en México: dicho documento analiza el estado de la educación superior, planteando problemas como vinculación del bachillerato con la universidad, mecanismos de admisión, tamaño de las instituciones, etcétera.

Para concretar, en 1989 se crea el Consejo Nacional de Evaluación (CONAEVA), instalándose como marco de referencia, independiente y procedimental de investigación del sistema educativo y las instituciones. Por su parte, en 1991 se instituyen los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), así como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

Para los noventa cobra importancia la acreditación en las políticas educativas por lo que se instaura en el 2000 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, asociación civil (COPAES), que estableció los lineamientos básicos que regulan los procesos de acreditación de las IES.

En 2001 se elabora el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) como instrumento para analizar y potenciar la evaluación de una institución desde la postura de la planeación estratégica. El texto busca articular el conjunto de esfuerzos institucionales y gubernamentales en el marco de una visión de mediano plazo, cuya meta sea el mejoramiento de la calidad de la educación superior a partir de la combinación, en que la federación elabora criterios e indicadores para

ponderar el factor calidad de un organismo. Por su parte cada IES elabora un plan de desarrollo institucional que señala el porcentaje y grado del cumplimiento de metas específicas de calidad (Díaz, 2008).

4.2. Universidades que llevan un seguimiento de egresados institucionalmente

En el periodo de transición entre el siglo XX y XXI, el seguimiento de egresados ha tomado auge en las instituciones del país. Esta atención a los egresados es debido a las aportaciones y a la pertinencia de los aportes que se han tenido en tanto en diagnóstico e información oportuna, respecto al panorama cercano a la realidad de los egresados de dichas instituciones.

En los últimos años también se ha usado la tecnología para realizar portales de seguimiento de egresados. Algunas de las Instituciones que tienen estos portales son:

- ▲ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)
- ▲ Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)
- ▲ Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)
- ▲ Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)
- ▲ Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)
- ▲ Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC)

- ♣ Universidad Autónoma de Colima (UCOL)
- ♣ Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
- ♣ Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)
- ♣ Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLO)
- ♣ Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)
- ♣ Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)
- ♣ Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)
- ♣ Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)
- ♣ Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH)
- ♣ Universidad Autónoma de Guadalajara (UDG)

Con esta información se puede decir que las universidades estatales se han dado cuenta de la importancia del seguimiento de egresados y lo han hecho parte de sus políticas educativas; esto a fin de mantener actualizada la oferta educativa a las necesidades sociales y productivas, tanto locales como globales.

De estas instituciones retomaremos cinco de ellas que resultan ser las representativas de las IES dentro del país; tres son las más importantes universidades públicas dentro del Distrito Federal y área metropolitana, y dos de otros estados, pero que han llevado a cabo el seguimiento de egresados como parte fundamental de su evaluación curricular.

Dentro de las instituciones que han realizado estudios de seguimiento de egresados como una forma institucional y que ha dado resultados, tenemos al Instituto Politécnico Nacional (IPN), que retomaremos por considerarla una institución de relevancia entre las Instituciones de educación superior, junto con la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de Colima (UAC) y Universidad de Baja California (UABCS).

Daremos inicio a este apartado con el *Instituto Politécnico Nacional (IPN)*. Para esta institución, los estudios de egresados en programas de posgrado muestran la situación laboral actual de los ex alumnos, que permite saber la relación entre los estudios alcanzados y la actividad que desempeñan. El estatus académico ayuda a identificar si son egresados que tienen grado o no. Alumnos que trabajaban durante sus estudios y los impactos que pueden tener las becas disfrutadas con relación a los objetivos alcanzados (Ramírez, Reyna, García, Ortiz y Valdez, 2011; Figueroa, Bernal y Andrade, 2010; Luchilo, 2009; Martínez, Moreno, Hernández, Miguel y Martínez, 2005).

Se encontraron tres investigaciones de seguimiento de egresados que fueron realizadas en la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA). La primera explica los obstáculos y beneficios de trabajar un esquema para estudiar a los egresados (Rodríguez y Fernández, 1986); mientras que la segunda analiza, desde la óptica del egresado, la calidad del posgrado en administración, aquí se estudian los siguientes factores:

- ▲ la situación laboral antes y después del posgrado,

- ^ logro de expectativas y
- ^ materias más útiles para el egresado en su desempeño laboral (Fernández, 1993); Mientras tanto en la tercera se recopilan opiniones de los ejecutivos con relación a la calidad del desempeño de los egresados (Fernández, 1992).

Las investigaciones antes mencionadas datan de hace 18 años, lo que se traduce en que durante todo ese tiempo no se han vuelto a tener contacto con los egresados. Es de suma valía que la escuela diseñe una planeación adecuada que contenga tiempos programados para comenzar con el seguimiento de egresados.

En la presente investigación, se entiende por egresado a...

- ^ 1) la persona que ha concluido el 100% de los créditos señalados en el plan de estudios, pero sin el grado de maestro y
- ^ 2) el estudiante que ha terminado el 100% de créditos y que cuenta con el grado de maestría.

Uno de los puntos que se considera en la investigación del IPN y que retomo en la presente investigación fue el CONACYT, que nos dice:

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) es la institución encargada de elaborar políticas encaminadas a fortalecer el desarrollo científico y tecnológico de México. Además, destina recursos para los programas de posgrado que consiguen acreditar su calidad mediante la evaluación de 19 lineamientos. Las instituciones que garantizan que los posgrados que se imparten cuentan con un núcleo básico de académicos, altas tasas de graduación, infraestructura necesaria, alta productividad científica y tecnológica y el seguimiento de egresados, entre otros, ingresan al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

El IPN realiza su seguimiento de egresados a través del Sistema Institucional de Seguimiento y Actualización de Egresados (SISAE). El sistema sólo genera resultados con relación a los niveles de enseñanza media y superior, no contempla a los ex alumnos de especialidad, maestría y doctorado.

La Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) del IPN, cuenta con la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación (SEPI), en la cual operan cuatro programas de posgrado en el nivel de maestría, dos tienen el registro en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT. La exigencia de las evaluaciones de los criterios que realiza CONACYT, la reestructuración de los programas de estudios en el 2007 y la falta de investigaciones que estudien a los egresados de posgrado en la UPIICSA, llevó a focalizar el interés en cinco generaciones de ex alumnos del 2004 al 2008 de tres programas de maestría.

La metodología que retomó para realizar el estudio fue el siguiente:

El método ocupado fue cuantitativo de tipo transversal descriptivo. Los diseños de investigación transversal recolectan datos en un sólo momento y tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández. Fernández y Baptista, 2006). La obtención de datos se realizó a través de la elaboración de un cuestionario, el cual se compuso de 23 reactivos distribuidos en 5 bloques:

- 1) Datos generales;
- 2) Situación laboral y de ingresos durante y después de la maestría;

- 3) Estatus académico con o sin grado;
- 4) Aplicación de conocimientos en el campo laboral, y
- 5) Calificación al programa de maestría cursado.

En la elaboración del cuestionario se consideraron algunos factores del Esquema Básico de Estudio de Egresados de la ANUIES (1998), así como variables enunciadas en la metodología, a fin de realizar estudios de egresados en el IPN. La validación del cuestionario se hizo mediante la revisión por un experto y fundador en el seguimiento de egresados en la UPIICSA.

Los cuestionarios fueron enviados por correo electrónico y el tiempo de respuesta de los alumnos fue de siete días. Se consideraron las generaciones del 2004 al 2008, debido a que han sido los grupos de alumnos que hicieron posible cimentar las bases en la preparación del terreno para la evaluación de los indicadores que nos permitieron ingresar al Programa de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT. La recolección de los datos se realizó de febrero a junio de 2011. La información había sido capturada y analizada por medio del programa *excel*.

Su muestreo se realizó según los criterios de Fox y López (1981). En primer lugar se obtuvo el universo de los egresados de las tres maestrías de los años 2004 al 2008, sumando un total de 320 alumnos. En segundo lugar, se fijaron dos criterios para seleccionar a los alumnos que contestaran el cuestionario: 1) egresados con el 100% de créditos concluidos y 2) alumnos que tuvieran su grado de maestros, con un total de 196 cuestionarios. Se envió esta cantidad de cuestionarios, vía correo electrónico, invitando a los egresados a participar en el estudio. La muestra productora de datos fue de 67 personas que accedieron a responder la petición solicitada: 34 de administración, 24 de ingeniería industrial y 7 de informática.

Como se revisó en el apartado anterior, varias instituciones han utilizado la tecnología para llevar a cabo el seguimiento de egresados a través de cuestionarios establecidos mediante un corte cuantitativo.

Los posgrados que se encuentran inscritos al PNPC del CONACYT, deben efectuar evaluaciones constantes para analizar la pertinencia del plan de estudios y la proyección de los ex alumnos en el ámbito laboral. La satisfacción que el egresado percibe sobre la formación que recibió durante su tránsito por las aulas de la institución, es un indicador que aporta información que lleva a la reflexión del cuerpo académico, encargado de transmitir conocimientos.

Sobre este punto, Fresán (1998) señala que los estudios de egresados son importantes mecanismos que contribuyen indirectamente a evidenciar la calidad de la planta académica de las instituciones educativas, actualidad de sus planes y programas de estudio e idoneidad de sus estrategias pedagógicas. La reflexión que se tiene después de haber obtenido un 86.60% de alumnos satisfechos con sus expectativas de conocimientos, está dirigida a fortalecer y dar a conocer este tipo de evaluaciones a los profesores de la sección de posgrado, para que den cuenta de la significancia de su labor cotidiana que realizan en las aulas

Otro tema que tiene en común con la presente investigación es *la satisfacción*, eje de análisis para el trabajo. A propósito de éste, es conveniente enfatizar que sólo se retomaron partes del estudio, con la finalidad de comparar con la presente investigación.

Otra Institución de relevancia es la *Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)*. Esta institución realiza su seguimiento de egresados retoma:

- El objetivo general

Como consecuencia de las transformaciones económicas, sociales y tecnológicas, el propósito fundamental de este estudio es tener indicios de las nuevas exigencias que plantea el ejercicio profesional a los egresados de posgrado, a efecto de orientar los procesos de mejora y aseguramiento de la calidad de los planes y programas de estudio que ofrece la UAM.

- Objetivos particulares

Captar información sobre la trayectoria profesional, experiencia laboral, producción académica y satisfacción de los egresados de posgrado, que faciliten la retroalimentación curricular y evaluación institucional. En ese sentido, tener una perspectiva más amplia sobre la calidad y pertinencia del proceso de formación profesional, a partir de las opiniones y sugerencias de los egresados en torno a su formación profesional.

De acuerdo con los propósitos de la investigación y dado el tamaño del universo de estudio 4,924 casos, se decidió aplicar la encuesta a todos los egresados de los programas de posgrado; es decir, se trató de realizar un censo.

- Instrumento de aplicación

El grupo Institucional de trabajo orientó sus actividades en el diseño de cuestionario, el cual quedó provisto de 65 reactivos que forman parte de ocho ejes temáticos que integran datos generales del grado de satisfacción con la institución; organizando la información de acuerdo con las siguientes dimensiones de observación.

Datos generales

- ✓ Experiencia profesional
- ✓ Información académica
- ✓ Financiamiento educativo
- ✓ Experiencia profesional en investigación
- ✓ Formación de recursos humanos especializados
- ✓ Producción académica profesional
- ✓ Satisfacción con la institución y el programa cursado.

Aplicación del instrumento

El proceso de aplicación del instrumento se realizó a través de entrevistas telefónicas. Para ello se efectuó un piloteo del cuestionario siendo de gran utilidad para estimar la ilación lógica de las preguntas así como apreciar la forma en que las percibían y contestaban. También ayudó hacer la valoración probable del tiempo requerido en condiciones definidas de infraestructura.

La base dio como resultado 2,447 cuestionarios aplicados, siendo 49.70% de la población total que egresó, cifra que sin duda da representatividad y confiabilidad al estudio. El estudio de la UAM retoma partes fundamentales de los seguimientos de egresados, como los datos personales, información académica, satisfacción con la institución y el programa cursado, lo que al igual que el IPN y la de la presente investigación fueron analizados. Ocuparon la tecnología para hacer llegar a los alumnos el cuestionario la UAM empleó la tecnología y su muestra fue del 49.70%, que le permitió tener una cifra de confiabilidad.

La tercera institución que es la de la Universidad de Colima, como representante de las IES estatales.

Universidad Autónoma de Colima. Para la UAC los estudios de posgrado surgen en 1979, con la creación de una maestría en docencia universitaria. Pero fue hasta 1985 cuando se tuvieron los primeros egresados de este nivel educativo.

A la fecha se han realizado dos estudios de egresados de posgrado. El primero en el período de 1997 a 1998, estudiando de la primera generación (1985), hasta aquellos que egresaron en 1997. La recopilación de los datos se efectuó con un cuestionario, cubriendo una muestra de 253 sujetos.

El instrumento de investigación principal para la recolección de la información consistió en la aplicación de un cuestionario. Éste se conformó de 24 preguntas distribuidas en 4 apartados: datos generales, ubicación laboral, formación en el posgrado, comentarios y observaciones (partes que las anteriores Instituciones Educativas también retomaron).

El cuestionario fue contestado por 49.1% del total de egresados que comprenden el segundo periodo de 1992 a 2003 (1,590), es decir 780 egresados.

Los datos que se obtuvieron dentro de este estudio, fueron los siguientes:

- La procedencia geográfica de los egresados de posgrado es diversa, pero la mayoría (85.8%) son de la Universidad de Colima.
- El 55.5% de los encuestados hicieron sus estudios antecedentes en la dicha universidad.
- La edad de ingreso al posgrado es de entre los 23 y 56 años de edad.
- El 44.1% de los encuestados están graduados y 4 de cada 5, obtuvieron el grado antes de cumplir dos años de egreso.
- El 48.7% de los egresados recibieron durante sus estudios algún tipo de beca.
- El 89.4% de los alumnos contaban con un empleo. En muchas ocasiones es precisamente su condición de trabajadores, lo que les impulsa a una mayor formación.
- El 75.2% de los egresados tienen antigüedad en el empleo que supera la fecha en que concluyeron sus estudios.
- Los egresados se encuentran ubicados en una mayor proporción en el sector público (77.9%).
- El 61.7% de los egresados ocupan puestos directivos.

Los resultados obtenidos de corte cuantitativo, que consideramos pueden mejorar si se hicieran algunas entrevistas; esto para poder obtener mayor información de los egresados y no sólo se quede en números.

La cuarta institución retomada es la *Universidad de Baja California*, ya que al realizar su seguimiento de egresados se retomaron algunas sugerencias que consideró pertinentes llevar a cabo para el seguimiento de egresados de la FES Aragón.

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Para la universidad el cursar un posgrado no sólo trae consigo beneficios económicos, sino que los egresados encuentran que ha sido un factor importante de crecimiento y desarrollo personal, incrementó su autoestima y su proyección como personas (78.1%), así como también señalan que propició el surgimiento de relaciones profesionales que fortalecieron su presencia en el medio laboral (65.2%).

Es a partir de las tres últimas décadas que las IES enfrentan el preparar a los futuros profesionistas para un mundo que experimenta cambios profundos, específicamente en el ámbito laboral de las profesiones y conocimientos, lo que lleva grandes reformas tanto curricular como de organización institucional y procesos educativos. Sin perder de vista el papel social algunos estudios recientes, se han enfatizado la conexión entre la formación y algunos aspectos del desempeño profesional.

Se utilizó y adaptó el cuestionario propuesto por ANUIES dentro del libro *Esquema básico para estudios de egresados*. El instrumento está compuesto por las siguientes variables y dimensiones:

1.- Rasgos generales de los egresados. Esta dimensión capta los datos principales del egresado: sexo, edad, estado civil, y si está titulado al momento de contestar la encuesta.

2.- Continuación de la formación. Dentro de esta dimensión se busca obtener una perspectiva acerca del trayecto educativo del egresado en el periodo inmediato posterior a su egreso de la universidad.

3.- Incorporación al mercado laboral. Con esta variable se busca conocer cuáles son los momentos decisivos de incorporación al trabajo y los tiempos consumidos en su búsqueda, así como los medios y factores de mayor efectividad en la consecución del empleo.

4.- Tasa de ocupación y desempleo abierto. Estas dos dimensiones se relacionan directamente con el mercado de trabajo. La primera abarca a todos aquellos egresados que tenían un empleo al momento de levantar la encuesta.

5.- Ubicación en el mercado de trabajo. Esta dimensión permite conocer variables tales como el tipo de institución o empresa donde laboran los egresados, los tiempos medios de factores que acompañan la búsqueda de empleo y la vinculación con el mercado de trabajo. También otras características ocupacionales como por ejemplo el sector y la razón social de la institución o empresa.

6.- Desempeño profesional además del conocimiento sobre la posición y las condiciones generales de trabajo. Una dimensión clave resulta ser aquella que nos permite analizar el perfil de desempeño del egresado para contrastarlo con el perfil de egreso planteado en el currículum de su carrera.

7.- Opiniones acerca de la formación profesional recibida. Las variables contenidas en esta dimensión son importantes porque identifican la valoración que los

egresados hacen de la formación que recibieron, de acuerdo con la estructuración de conocimientos y habilidades que les brindó su respectiva licenciatura.

8.- Recomendaciones para mejorar el perfil de formación profesional. Aquí se indaga en torno a la opinión de los egresados sobre los contenidos que deberían de incorporarse al plan de estudios de su licenciatura.

Sugerencias

1. Es necesario que la universidad cuente con un directorio de egresados actualizado, tal como lo señala ANUIES, el cual beneficia tanto al egresado como a la institución.
2. Se sugiere crear una cédula de registro para el futuro egresado de la UABCS, en coordinación con el Departamento de Control Escolar. Dicha cédula completa al directorio de egresados.
3. Propuesta para el Programa Institucional del Seguimiento Egresados (Prise) de la Universidad Autónoma de Baja California Sur.

La última Institución, y no por ello la menos importante, es la Universidad Nacional Autónoma de México.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para la UNAM el seguimiento de egresados es un sistema de información permanente que identifica a los egresados del posgrado, y los caracteriza respecto a ciertos atributos, sobre todo de orden académico. Esto para complementar información relativa a la trayectoria escolar de

quienes concluyeron exitosamente su estancia en el posgrado y así, en dado momento, determinar algunas variables que inciden en la eficiencia terminal de los programas.

Material y métodos

Se llevó a cabo un estudio observacional, descriptivo y transversal entre una población de 6,484 egresados de los programas adecuados y no al Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP), aprobado en 1996, de maestrías y doctorados entre marzo de 2000 a junio de 2004. Se utilizó un cuestionario que fue diseñado por cinco expertos en educación con grado de doctor y se realizó una prueba piloto para su perfeccionamiento. Se consideró como egresado al estudiante que ha concluido satisfactoriamente todos los requisitos académicos que exige su programa y realiza una solicitud para presentar el examen de grado.

El instrumento contiene un total de 36 reactivos, 35 de los cuales fueron preguntas cerradas. El instrumento fue contestado por 3,884 egresados de 36 Programas de Posgrado adecuados al RGEP de las cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Biológicas y de la Salud (CByS); Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías (CFMI); Ciencias Sociales (CS) y Humanidades y de las Artes (HyA), así como 2,600 egresados de los diversos programas que se encuentran en vías de terminación. La población está conformada por 54.3% de hombres y 45.7% de mujeres estado civil, el 46.9% de los egresados son casados.

Asimismo, el 93.5% de los que egresan son mexicanos; el promedio de egreso es de 36 años. El 48.2% de los egresados tiene de 8.0 a 8.9 de calificación promedio de licenciatura El 59.5% de los egresados inició sus estudios entre 1999 y 2000; el 62.9% de los egresados obtuvo beca. El 55% de los egresados realizó alguna

actividad remunerada durante sus estudios de posgrado. Al graduarse de posgrado, el 73.1% de egresados tenía trabajo (A. Martínez y Bernal, 2005)

Como se fueron revisando los seguimientos de egresados dan información de diferentes causas. La UNAM nos da información cuantitativa de los egresados y es aquí en que consideramos pertinente retomar parte de esta investigación para tener mayor información y realizar un mejor estudio.

Investigación FES Aragón

Dentro del estudio realizado en la presente investigación, se tenía como propósitos:

Objetivo general:

Analizar el impacto del programa de maestría en Pedagogía de la FES Aragón en la vida de los egresados en lo profesional, académico, económico y laboral.

Objetivos específicos:

Conocer el grado de satisfacción de los egresados respecto de la calidad de la formación recibida en la división en la cual cursaron sus estudios. Integrar a los egresados como parte de la comunidad universitaria. Conocer de nuestros egresados que se desempeñan en su campo profesional sus puntos de vista sobre los Planes y Programas de estudio.

El instrumento que construimos fue aplicado a seis egresados de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón de las generaciones 2009-I, 2008-I, 2007-I y 2006-I. Elegimos estas generaciones por dos razones; la primera responde al ser las últimas

generaciones que se graduaron, y la segunda por ser parte del programa del CONACYT, lo cual consideramos que sea un factor importante para la terminación exitosa de sus egresados.

De cada generación mencionada 2006-I, 2007-I, 2008-I y 2009-I se seleccionaron dos personas con diferentes características de egresados: la primera consiste en aquellos egresados que terminaron la maestría pero que no se han titulado; los segundos son aquellos que terminaron la maestría y obtuvieron el grado, pero no siguieron estudiando en alguna institución, y la tercera son aquellos que terminaron la maestría y continuaron sus estudios ingresando al doctorado del posgrado en la FES Aragón.

Para recolectar la información diseñamos una entrevista con 10 preguntas, las cuales fueron abiertas, por la necesidad de obtener respuestas (voz) de los egresados. Debido a que el instrumento que se construyó en profundidad busca la recolección de experiencias, propias de los egresados.

Por lo que los ejes que consideramos pertinentes para comenzar el instrumento de entrevista fueron:

- Filiación. Este eje nos da referencia de quiénes son los entrevistados y qué hacen, por lo que es de mayor importancia
- Currículum. Con este eje requerimos que el egresado nos hable de su estancia en la maestría y lo importante que ha sido para ellos haber cursado los planes y programas de estudio.

- Satisfacción personal. Nos referimos el eje porque considero que los egresados pueden hacer mejores comentarios al expresar la satisfacción cuando finalizan la maestría.
- Formación. Se retoma este eje de estudios al plantear que los egresados podían referir la manera en que se formaron en tanto a la maestría y si se sienten satisfechos con su formación.
- Financiamiento. El eje se refirió cuando observamos que las generaciones mencionadas para hacer entrevistas, fueron becadas por este organismo. Por lo que considere incluirlo como parte de una variante.

Datos Obtenidos

Como parte de los resultados obtenidos de los ejes temáticos, obtenemos diferentes narrativas de sus vivencias en el posgrado.

Filiación. Los egresados entrevistados fueron tres mujeres y tres hombres, dos de ellos no cursan ningún plan de estudios; cuatro de ellos estudian el doctorado en Pedagogía; cuatro son egresados de la licenciatura en Pedagogía, y los otros dos son ajenos al área (comunicólogo y administrador). Todos trabajaban mientras realizaban la maestría, aunque todos ellos fueron becados por CONACYT.

Currículum; Dentro del eje de análisis de currículum encontramos que los egresados, aun cuando encuentran algunas fallas en el currículum, se sienten contentos con la forma en que se fueron desarrollando sus estudios. Comentan la importancia de que el currículum es flexible y les ha permitido conocer diferentes áreas y seminarios que les parecían interesantes y así complementar o enriquecer su formación pedagógica.

Formación. Los egresados se sienten con una buena formación pedagógica, aun los que procedían de otras áreas (comunicación y administración), sintiendo que el tiempo en que cursaron la maestría les permitió desarrollar otras habilidades y seguros que lo que desarrollan (trabajan) tiene que ver con las actividades previstas en el plan y programa de estudios (investigación).

Satisfacción. En cuanto a la satisfacción, podemos decir que los egresados se sienten satisfechos de haber terminado en tiempo y forma su maestría; haberse titulado y cursar un doctorado (cuando es el caso), permitiéndoles sentir una satisfacción personal de comenzar y terminar sus estudios.

Financiamiento; Tocante a este organismo federal, podemos decir que los egresados se sintieron mejor recibiendo la beca del CONACYT, sin presiones monetarias, además de contentos de contar con una cantidad. Situación que en algún momento de su estudio les permitió retirarse del trabajo y seguir su investigación.

4.3. Análisis

Para adentrarnos al análisis del contenido de los argumentos, nos planteamos las interrogantes: ¿Qué es lo que hacen en común las IES en tanto al seguimiento de egresados? ¿Qué es lo que hace diferente nuestra investigación con las demás IES?

Dichos cuestionamientos nos permite identificar las diferencias y analizar el punto de nuestro seguimiento de egresados de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón.

Ante la presentación de resultados; podemos decir que las diferentes IES se han involucrado en el seguimiento de egresados como una forma de dar respuesta y evaluación curricular de su diferente currículum.

Las Instituciones de mayor renombre (IPN, UAM, UNAM) se han visto en la necesidad de plantear diferentes estrategias para poder dar razón de su currículum e implementar seguimientos de egresados para continuar teniendo un enlace institución-egresado.

Las diferentes instituciones han hecho el seguimiento de egresados de manera cuantitativa, dando en general resultados, y permitirles tener u obtener información sobre rubros de edad, género, nacionalidad, becas, actividad remunerada, y algunas de ellas en satisfacción.

En cuanto a la UNAM, podemos decir que aunque revisamos diferentes documentos en la página de egresados, no encontramos uno que se designara al seguimiento de egresados en el posgrado. Sí pudimos revisar algunos trabajos que nos permitieron dar razón de un seguimiento. En el mismo caso se encuentra la FES Aragón. En definitiva, no existe un seguimiento de egresados a nivel posgrado y por ello la presente investigación tiene su razón de ser al plantear no sólo un seguimiento de egresados, sino una manera alterna de cumplir con ella.

El estudio del IPN y de la UAM retoma el rubro de satisfacción, el cual el presente trabajo acoge, por parecernos de gran relevancia conocer en los egresados cómo se observan al tener un grado (maestro), y en lo personal cuáles han sido sus retribuciones.

En tanto al financiamiento, es otro rubro que las instituciones presentadas también retoman en cuanto a las becas y nos dan un porcentaje. En la presente investigación el CONACYT tuvo gran relevancia ya que todos los egresados fueron becados,

permitiéndoles terminar su investigación en tiempo y forma, en algún caso dejar de trabajar y continuar su investigación.

Considero importante aclarar que en las IES el rubro de becas, no sólo refiere al CONACYT sino a diferentes instituciones que otorgan becas. En la presente investigación sólo se retomó CONACYT, ya que el Programa de Posgrado Maestría en Pedagogía se encuentra inmerso en el Posgrado de Calidad, en que los alumnos son becados en tres o cuatro semestres de la totalidad del Programa.

Por lo que respecta a la formación y currículum, rubros que se retoman en este trabajo, los cuales se consideran de relevancia, debido a que son los ejes de análisis que nos permitieron dar causales a nuestro tercer capítulo. La teoría-dato, las narrativas de los egresados nos refieren a la importancia de los planes y programas, evaluaciones, sentirse y expresarse como maestros en Pedagogía.

A continuación se muestra una tabla de análisis con las otras IES y la investigación presentada.

Tabla de análisis

IES	IPN	UAM	UAC	UABCS	UNAM	Investigación
Objetivo	La exigencia de las evaluaciones de los criterios que realiza CONACYT, la re-estructuración de los programas de estudios en el 2007 y la falta de investigaciones que estudien a los egresados de posgrado en la UPIICSA, llevó a focalizar el interés en cinco generaciones de ex alumnos del 2004 al 2008 de tres programas de maestría.	El propósito fundamental de este estudio es tener indicios de las nuevas exigencias que plantea el ejercicio profesional a los egresados de posgrado, como consecuencia de las transformaciones económicas, sociales y tecnológicas para orientar los procesos de mejora y aseguramiento de la calidad de los planes y programas de estudio que ofrece la UAM		Propició el surgimiento de relaciones profesionales que fortalecieron su presencia en el medio laboral	Es un sistema de información permanente en el que identifiqué a los egresados del posgrado, y los caractericé respecto a ciertos atributos, sobre todo de orden académico, para complementar información relativa a la trayectoria escolar de quienes concluyeron exitosamente su estancia en el posgrado y así, en dado momento, de terminar algunas variables que inciden en la eficiencia terminal de los programas.	<p>Analizar el impacto del programa de maestría en Pedagogía de la FES Aragón en la vida de los egresados en lo profesional, académico, económico y laboral.</p> <p>Desde las entrevistas aplicadas a los alumnos o no de manera cuantitativa como lo realizaron las otras instituciones.</p>
Instrumento	La obtención de datos se realizó a través de la construcción de un cuestionario, el cual se compone de 23 reactivos distribuidos en cinco bloques:	Armado con 65 reactivos que forman parte de ocho ejes temáticos, integra desde datos generales al grado de satisfacción con la institución organizando la información de acuerdo con las siguientes dimensiones de observación.	Está conformado por 24 preguntas distribuidas en cuatro apartados:	Está compuesto por 8 variables y dimensiones	El instrumento contiene un total de 36 reactivos, 35 de los cuales fueron preguntas cerradas.	<p>El instrumento está formado por 10 preguntas abiertas, las cuales pueden tener otras variables.</p> <p>Las variables fueron debido a los propios egresados; al entrevistarlos los cambios de temas, nos daban pautas para mejorar la entrevista.</p>
Sujetos de estudio	320 personas	2 447 cuestionarios aplicados	Una muestra de 253 sujetos.		Fue contestado por 3,884 egresados	Seis egresados; los cuales fueron entrevistados y elegidos por cubrir un perfil determinado necesario para nuestra investigación

Rubros de análisis	1) datos generales, 2) situación laboral y de ingresos durante y después de la maestría, 3) estatus académico con o sin grado, 4) aplicación de conocimientos en el campo laboral, 5) calificación al programa de maestría cursado.	Datos personales: experiencia profesional, información académica, financiamiento educativos, experiencia profesional en investigación, formación de recursos humanos especializados, producción académica profesional, Satisfacción con la institución y el programa cursado.	Datos generales: ubicación laboral, formación en el posgrado, comentarios y observaciones	Rasgos generales: continuación de la formación incorporación al mercado laboral tasa de ocupación y desempleo desempeño profesionales opiniones de la formación profesional Recomendaciones para fortalecer el perfil de formación profesional.	Filiación Currículum Satisfacción Formación financiamiento
--------------------	---	---	---	---	--

4.4 Características de los egresados generación 2007, 2008, 2009

Como se expuso, los egresados de la generación 2007, 2008, 2009 se les requirió para realizar las entrevistas, debido que fueron las últimas generaciones de egresados al comenzar el presente trabajo. Estos egresados se caracterizan por dos particularidades: dos continuaron sus estudios a nivel doctorado; dos terminaron sus estudios y no continuaron sus estudios, y dos al momento de ser entrevistados no obtenían su grado de maestría. Se entrevistaron tres mujeres y tres hombres, se aplicó la entrevista con las variantes necesarias para poder obtener la mayor información posible sobre su estancia en la maestría de la FES Aragón.

Con base en la forma del instrumento (entrevista), se buscó que los egresados nos dieran información en torno a la filiación, formación, currículum, satisfacción y financiamiento

Filiación

Al respecto podemos mencionar que es una parte importante de los seguimientos de egresados, que ha sido revisado en otras investigaciones como datos generales. En él los egresados nos dieron sus nombres (sexo), estudios de licenciatura, edad, qué estudian o qué hacen y estado civil.

Formación

En la formación recogimos testimonios acerca de su formación adquirida al cursar la maestría en Pedagogía, los que permitió conocer cuáles fueron sus logros.

Currículum

En cuanto al currículum; se buscó sus testimonios en relación con los seminarios llevados, sus tutores, los comités, los planes y programas.

Satisfacción

Cuando retomamos el tema de satisfacción, nos referimos a la forma en que el egresado se siente en cuanto a terminar la maestría.

Financiamiento

Para el financiamiento retomamos la importancia de las becas otorgadas por el CONACYT al cursar la maestría.

4.4.1 Información adquirida a través de las entrevistas

Al leer las entrevistas, subrayarlas y analizarlas, se pudo observar que los egresados proporcionaron información importante para el trabajo, ya que con sus narrativas

nos dieron cuenta de su paso por la maestría y la importancia que ha tenido en sus vidas el haber cursado la misma, permitiendo de esta manera realizar un seguimiento de egresados

4.4.2 Filiación

Llamamos filiación a la información dada por los egresados en cuanto a sus datos personales, quiénes son, cuántos años tienen, cuál es la licenciatura, el género, cómo se sienten. La información obtenida la integramos en el eje de filiación.

ME1: Yo soy egresada de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón; tengo 37 años. La verdad no tenía idea de lo que iba a trabajar en la maestría, pero poco a poco fui apropiándome de la temática.

HE2: Yo soy egresado de la licenciatura de Ciencias de la Comunicación y Periodismo. Tengo 45 años; mi estancia en la maestría en Pedagogía cambió mi enfoque, mi visión, mis conceptos sobre el entorno, sobre el estudio.

HE3: Yo soy egresado de la licenciatura de Administración del IPN. Tengo 33 años; no tiene mucho que ver qué es la Administración y la Pedagogía; sin embargo conforme fui conociendo el plan de estudios y todas las actividades que se llevan, que se siguen realizando en la maestría al margen del programa, pues me fueron dando algunas pautas de cómo relacionar lo estudiado.

ME4: Yo soy egresada de la licenciatura de Pedagogía; tengo 38 años; al iniciar los estudios de maestría tenía muchas expectativas, pero nunca pensé enfrentarme a los problemas a los que me enfrenté.

HE5: Yo soy egresado de la licenciatura en Psicología; tengo 36 años y estudié la maestría en Pedagogía para poder entender los problemas a los que se enfrenta la educación en nuestro país.

ME6; Yo soy egresada de la licenciatura en Pedagogía y tengo 37 años; estudié la maestría en Pedagogía para poder tener más conocimiento dentro de mi campo laboral.

De información obtenida se desprende que las edades de los entrevistados (tres hombres y tres mujeres) oscilaban entre los 33 y 40 años, sólo uno de ellos es mayor de 40 años. Asimismo, los tres entrevistados varones proceden de diversas licenciaturas: uno de Ciencias de la Comunicación y Periodismo, otro de Psicología y otro más de Administración; en tanto que las otras tres egresadas son de la licenciatura en Pedagogía: De igual manera, conviene señalar que tres de ellos no sabían a qué se iban a enfrentar al momento de elegir entrar a la maestría, hasta que conocieron los planes y programas de estudios. Las otras, en cambio, estaban ya vinculadas con los conceptos de educación y formación, situación que le facilitó la maestría. Finalmente en este apartado se pueden obtener los datos cuantitativos.

4.4.3 Formación

Al respecto, Ferry (1997) concibe a la formación como un proceso distinto de la enseñanza o del aprendizaje. Éstos son soportes y medios para la formación, misma que se concibe en la dinámica de un desarrollo personal.

Para los egresados la maestría cambia su enfoque, la visión que tiene de los estudios al permitirles adquirir diferentes herramientas para el conocimiento y una formación profesional. Como nos menciona Ferry, “un proceso distinto a la enseñanza o del aprendizaje, siendo soportes para un desarrollo personal”.

En la formación profesional existe una representación previa o concepción de las tareas a desempeñar en todo ejercicio posterior. Así, la formación prepara al sujeto a adecuarse a las exigencias de su profesión. Formarse es ponerse en forma para

desempeñar tareas relacionadas con una práctica profesional. Este autor enfatiza en el sentido personal que el sujeto asigna a su formación (Lima, 2002).

HE2: A mí se me abren dos panoramas: la Pedagogía y la Comunicación. Eso complementa mucho mi formación como ser humano; ha sido muy positivo y he aplicado lo que he estudiado.

HE3: Cuando encuentro el vínculo con lo que estaba haciendo con la Pedagogía, entonces es que decido estudiar la maestría. Creo que la formación que obtuve me permitió desarrollar otras habilidades dentro de mí, o sea de mi persona, que no creía tener.

Al hablar de la formación, cada egresado hace referencia a lo que significa para él la formación, así como en qué casos se han visto relacionados, dando su punto particular sobre el eje temático

ME4: (...) Mi formación se fue dando más allá de la escuela, me daba cuenta de que podía hablar de autores o conocer algunos libros que podía ir recomendado a mis compañeros y muchas veces al leer un artículo o un libro. Me sorprendía diciéndome “esto le puede servir a...” Lo que considero fue un gran logro dentro de mi persona.

EH2: Con el transcurso del tiempo puedo ver que mi formación se va completando con los nuevos conocimientos. Mi labor docente se ha transformado para bien, permitiéndome crecer como profesionalista y como ser humano.

Los egresados hablan acerca de cómo ha influenciado positivamente cursar una maestría en su labor docente y su trabajo; también darse cuenta de la importancia de su formación.

La formación dentro de cada persona es variable y una espiral como nos refiere Ferry (1997): “Lo que para los egresados viene siendo pauta de análisis, al percatarse de su conocimiento fuera de su aula y como parte de ella”.

Una formación no se recibe... Nadie forma a otro... El sujeto se forma sólo para sus propios medios... Uno se forma a uno mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Esto supone entonces una postura interiorista, una dinámica de desarrollo personal que va del interior al exterior y que sólo se prevé de las mediaciones y los dispositivos o soportes (currículo, programas, contenidos de aprendizaje) como medios para formarse a sí mismos.”

En tanto a la formación podemos referir que la teoría crítica ha dado cuenta de llevar a cabo una mejor formación en las personas, al percibir la importancia del conocimiento propio y de las necesidades individuales. Al retomar a Yurén y Ferry es debido a la propuesta crítica de formación permitiendo seguir una sola teoría para dar cuenta de los diferentes términos que se van relacionando entre sí.

HE3: Para mí no cambia nada; yo me siento el mismo, yo no me estoy protegiendo atrás del título. Para mí no cambia nada; sigo siendo el mismo. De hecho no me siento ni licenciado, pero eso no cambia nada ni debe de cambiar nada... sigo siendo el mismo (...).

Para el egresado la maestría no cambia nada, ya que siente que sigue siendo el mismo, pero sabiéndose maestro.

ME4: (...) Ahora me percaté de que tengo mayores conocimientos y de que puedo seguir investigando sobre cualquier tema, para poder obtener mejor información. Y eso se lo debo a los doctores y compañeros que me permitieron expresar mis ideas.

Esta egresada hace referencia de que, para ella, la formación le dio; más allá de un título, sino el conocimiento inserto en su vida. La formación en los egresados se hizo presente al hablar de su paso por la maestría.

HE2. Mi estancia en la maestría en Pedagogía cambió mi enfoque, mi visión, mis conceptos sobre el entorno; sobre el estudio, sobre muchas cosas. Pues básicamente en lo académico me dio mejores o mayores armas para el conocimiento, para poder entender la educación en nuestro país.

El egresado nos hace referencia de la formación y darse cuenta del cambio que surgió dentro de él al estudiar la maestría en Pedagogía.

HE5. Pienso que el estudiar la maestría en el momento que lo hice fue muy oportuno, ya que hacía falta un cambio en mi vida; esto me permitió ver el trabajo desde otra perspectiva. Los cambios se fueron dando en mi persona y sobre todo en mi práctica educativa. Lo que comprobé después de cierto tiempo, ante los comentarios de mis compañeros de trabajo.

La referencia del egresado es hacia los cambios de su praxis profesional ante los comentarios de sus compañeros y su cambio personal del cual se dio cuenta.

4.4.4 El currículum

En cuanto al currículum, podemos señalar que en México el campo del currículum se incorpora y evoluciona estrechamente vinculado con el desarrollo de la investigación y el crecimiento de la educación superior. Por lo que se vinculó con el tema para el empleo (Díaz Barriga 1997) del cual hablamos en el capítulo 1. Dentro de los testimonios recogidos refiero el que da cuenta del currículum como parte de la investigación.

ME4. Dentro del currículum se ven muchas cosas más allá de un sólo plan o programa. Están todas las materias, las instalaciones, los procesos y las herramientas de trabajo. Para mí el currículum es flexible y me permitió llevar a cabo los fines establecidos, terminar una tesis (trabajo de investigación) y cumplir con mi trabajo de docente.

HE2: (...) Considero que los coloquios son una buena herramienta; de alguna manera, quizá, es que las presentaciones que te dan mucha experiencia, que te ayudan (...).

ME4: (...) Los coloquios se convirtieron en mi dolor de cabeza, pero también en mi incentivo para continuar la investigación. Cuando nos hacían referencia de que habría un coloquio sufría, ya que muchas veces por llevar mis seminarios a tiempo no avanzaba en la investigación; pero también era la oportunidad de poder avanzar, ya que no nos dejaban tareas y podía concentrarme en la investigación (...).

Los testimonios nos dan pauta de la importancia que tenía un coloquio dentro de las actividades curriculares. Era quizá una forma de presión dentro de los mismos alumnos para poder terminar y entregar parte de la investigación.

Evaluación curricular será para el presente trabajo el proceso por el cual se toma en cuenta todos los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje; además de todo lo pedagógico que se pueda evaluar tanto al profesor, alumno e institución, como las condiciones que facilitan u obstaculizan el desempeño de todos los actores.

ME1: (...) Es necesario ir revisando esos planes y poder mejorarlos, para poder obtener mejores resultados y comprometernos como alumnos para obtener los mejores resultados (...).

La egresada refiere la mejora del currículum desde la revisión, lo cual se convierte en parte importante. Por lo tanto, una forma de evaluar el currículum es a partir del seguimiento de egresados.

HE3: Yo creo que debemos de seguir los planes y los programas tal y como vienen (...).

Para el egresado los planes y programas deben continuarse tal y cual, lo que no le permite tomar en cuenta son las variantes necesarias que se van dando durante el

proceso. En cuanto a la referencia de las características que presenta la evaluación curricular:

HE3: (...) E plan de estudios es flexible con todo; tiene que irse perfeccionando, en el sentido de que se está dejando de lado la profesionalización y está encauzando todo, todo, todo, hacia la investigación (...).

El entrevistado nos hace referencia del plan de estudios flexible que parte de la teoría crítica. Al mismo tiempo hace que el plan de estudios pueda dar cabida a distintas preferencias de los alumnos hacia su formación.

La UNAM toma como evaluación interna a la tutoría.

HE2: (...) a veces no son lo que debían; deben ser guías, a veces tratan tanto e imponer directrices. Sin embargo la ventaja de esta tutoría es que tú puedes cambiar, si es que no estás de acuerdo con tus líneas de investigación, a otro tutor; esto es de las grandes ventajas que puedes encontrar (...)

HE3: (...) que la figura sea como acompañar al tutor, digo al alumno; de hecho en el reglamento de estudios de posgrado se maneja cómo el tutor como que va a acompañar al alumno. Sin embargo el alumno depende totalmente del tutor, en este caso del comité completo; entonces falta ahí como, como que entiendan los alumnos que si el tutor es importante, pero son más importantes ellos con su trabajo, con su forma de pensar (...).

Los egresados hacen mención de la importancia de la tutoría y a la vez los coloquios son otro punto de interés dentro de la evaluación interna. Dentro de los coloquios los alumnos expresan sus puntos de vista del trabajo realizado hasta el momento en su proyecto de investigación. El comité encargado revisa los avances alcanzados de cada alumno y dan sus puntos de vista acerca de la investigación.

HE2: (...) considero que los coloquios son una buena herramienta; de alguna manera, quizá es que, las presentaciones te dan mucha experiencia, te ayudan. Sin embargo, a veces la mentalidad del comité no es tan satisfactoria como uno quisiera. Buscan el protagonismo, buscan de alguna manera ponerte piedritas y eso pues, es peor aún desde un enfoque pedagógico.

El egresado nos hace referencia de la importancia de ser evaluado; pero que en ocasiones ese comité sólo impone sus ideas y no aporta a la investigación.

MEI: (...) me parece que podría ser el coloquio más constructivo, donde el criticado podría criticar tu trabajo con todo un proceso, no con todo un estructura; trabajar de conforme no sólo de atacarte como ha sucedido en algunos, no digo que en todos en algunos coloquios.

La egresada opina que el coloquio puede ser de mayor trascendencia si se dejara de atacar a los participantes. Si se permitiera dar pauta a la crítica constructiva y no sólo el atacar.

La evaluación interna nos lleva al seguimiento de egresados, en el que se podrá indagar acerca de las funciones profesionales que desempeñan; acerca de la calidad de su desempeño, de las competencias puestas en juego, etc. Las técnicas pueden ser variadas y contar con instrumentos adecuados. Por lo que es importante contar con información de diferentes fuentes, alumnos, padres etcétera.

4.4.5 La satisfacción

En lo referente a la satisfacción, podemos referir que la satisfacción personal está relacionada con la satisfacción con la vida y con la valoración individual de la calidad de vida. Regida por apreciaciones subjetivas y objetivas, en que se considera

trascendente lo económico y se mira la percepción, opinión, satisfacción y expectativas de cada una de las personas. Como nos refiere la egresada en cuanto a su paso por la maestría y su formación:

ME1: Al final me deja llena de satisfacciones, pero a la vez llena de orgullo por empezar una nueva etapa en mi carrera profesional. Me deja con el gusanito de continuar estudiando, de prepararme más, ¿me entiendes? Me permite creer en mí, en mi capacidad para seguir aprendiendo y buscando otros espacios para poder tener otros resultados.

La egresada hace referencia a las satisfacciones que le han permitido tener la maestría en pedagogía y los logros en su persona.

La satisfacción personal de la que nos hablan los egresados va en dirección hacia el sentirse mejor por obtener un grado de estudios; una manera de búsqueda hacia otros temas de reflexión y de vida, una forma de entender cómo se sienten después de lograr una meta en varios aspectos de su vida.

Como nos lo hacen saber otros testimonios.

HE2: Yo creo que es bastante alto, creo que muy satisfactorio y creo que es bastante meritorio el haber obtenido este grado (...).

ME4: La satisfacción de empezar y terminar la maestría es de las mejores sensaciones. El saber que puedes continuar con tus estudios y darte la oportunidad, es sentirse bien contigo mismo, lo que me place mucho.

Los egresados mencionan que su satisfacción personal es muy alta y consideran que es meritorio haber obtenido el grado

HE3: La satisfacción es que terminas algo bien, pero la satisfacción no está peleada de cómo te sientes, sino que la satisfacción va del lado de que ya soy maestro (...).

El egresado muestra satisfacción de ser maestro, de haber obtenido un grado y de que el sentirse mejor va de la mano con ello. Esa última expresión fue dada en general por los egresados al platicar sobre la satisfacción de haber completado una maestría: después de dos años de trabajo y de una serie de contratiempos para obtener el grado de maestro.

Luego de algún tiempo de haber terminado se empiezan ya a ver como parte de esa transición de licenciado a maestro. Dentro de las entrevistas realizadas tenemos un egresado que nos hace referencia del grado de satisfacción que muestra.

HE2 (...) el resultado de esto es la satisfacción que me dejó y que, bueno, me sigue dejando, ya que estoy estudiando el doctorado (...).

EH3 (...) es una satisfacción que empiezas y terminas algo, y en mi caso fue extraordinario porque me permitió realizar una estancia académica. Me permitió formar parte del comité del programa académico de Pedagogía. Sí, me dejó bastantes cosas positivas (...).

El egresado hace referencia de la satisfacción de haber cursado la maestría en Pedagogía y de las actividades que le permitieron conocer otros mundos dentro del mismo posgrado. Esto le permitió abrir diferentes ámbitos dentro de su formación.

Para el egresado, la maestría propició vincular la Pedagogía con su formación de licenciatura (Comunicación y periodismo). La maestría le dio mayores herramientas para trabajar en ambas áreas, fortaleciendo su experiencia como profesor. Por lo que continúa diciendo.

HE2: (...) trabajo aquí en posgrado y en licenciatura también estoy impartiendo clases.

La satisfacción de los egresados va más allá del ámbito personal; es parte de un currículum diseñado por varios expertos que tienen el propósito de ir mejorando.

4.2.6 *Financiamiento*

Un aspecto que es importante destacar es el hecho de que las políticas de evaluación de los programas de CONACYT fueron diseñados para los posgrados en investigación, lo que ocasionó, según Álvarez (2002), la existencia de tres escenarios:

- a) Programas con buenas condiciones para tomar provecho del padrón y la obtención de becas;
- b) programas menos desarrollados pero orientados hacia la investigación con avances importantes, y
- c) programas poco desarrollados sin clara orientación hacia la investigación que intentaron una forzada reconversión, destacando en este sentido los programas profesionalizantes, aunque incluyera la investigación.

HE2: (...) me permitió renunciar al trabajo y apoyarme en ese momento con el presupuesto, perdón con la beca que me estaba otorgando CONACYT. Gracias a eso pude terminar mi maestría.

Para el egresado el apoyo de CONACYT le permitió terminar con tranquilidad la maestría, sin tener que trabajar. Le dio la posibilidad de ser económicamente independiente al tener la beca del CONACYT.

HE3: (...) también puede llegar a ser como un activismo en el sentido de que los alumnos, por ahora, se están metiendo a estudiar una maestría por la beca. Entonces como que le quita seriedad al asunto, seriedad a lo que estás haciendo, seriedad al trabajo, seriedad hacia una investigación, sobre todo a los estudios (...).

Varias personas mencionan que los egresados sólo toman a la maestría como una forma de obtener dinero, sin que tenga interés por seguir estudiando y mucho menos concluir un proyecto de investigación. Esto demerita el trabajo de la maestría al colocar el interés económico en primer plano.

ME4: CONACYT me permitió concretar algunas situaciones, que después de varios años de egresada me doy cuenta de que tener la beca me permitía no tener problemas monetarios, pero también me comprometía a terminar en “tiempo y forma” mi trabajo de investigación y mi forma de pensar en mi persona como un ser en proceso de formación (...).

La entrevistada da su punto de vista desde la opinión de la egresada, viéndose en el tiempo y dándole la importancia al CONACYT dentro de su formación.

Con la información adquirida de los egresados, podemos dar testimonio de los diferentes ejes, permitiendo hacer un análisis y un acercamiento al seguimiento de egresados desde la maestría de Pedagogía en la FES Aragón. Al comparar con otras instituciones podemos observar que obtenemos información cuantitativa desde lo cualitativo y otras narrativas que complementan la investigación, tal como son las tutorías, los comités, la formación.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación da cuenta del seguimiento de egresados de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón, generaciones 2007-2009. El interés por realizarla se dio a partir de una observación de la forma en que se llevaba a cabo el seguimiento de egresados dentro de la maestría, el cual es casi nulo. Por lo que al comienzo de la investigación a los egresados les parecía una sorpresa que se hiciera una entrevista para llevar a cabo este rubro de la investigación.

La teoría del seguimiento de egresados retomada como fundamento de la investigación, me permitió abordar el objeto de estudio, dando como parte también la evaluación curricular y la formación de los egresados. Con base en los resultados obtenidos, se permite reflexionar el proceso de los alumnos dentro del posgrado y la importancia de conocer sus experiencias vividas, como pauta de un proceso, y en particular como proceso del currículum.

Es más, se observa que a lo largo del desarrollo del análisis de la investigación, en el contenido de los testimonios de los egresados están presentes la formación, el currículum y la satisfacción, palabras clave que se encuentran dentro de un discurso de las IES. Asimismo, la investigación se realizó teniendo como referente la manera en que la IES y la UNAM realizan los seguimientos de egresados, como parte de una evaluación curricular necesaria para la transformación de los planes y programas de estudios hacia una mejora de los mismos.

La población de egresados entrevistados estuvo integrada por un grupo de seis participantes de las generaciones 2007, 2008 y 2009, a quienes se eligieron para la

aplicación de la entrevista por una serie de características, como que estuvieran estudiando el doctorado y aquellos que terminaron pero no están cursando ningún plan educativo. Fue una casualidad que entre los entrevistados hubieran tres hombres y tres mujeres y que sólo la mitad estén cursando el doctorado y el resto no estén cursando actualmente ningún plan de estudios.

El objetivo de la investigación fue dirigido para que los egresados, a través de la entrevista, manifestaran su sentir al haber cursado la maestría en Pedagogía; ello en cuanto al currículum, satisfacción, formación, así como situaciones que han enfrentado al egresar de la maestría. En sus testimonios identificamos cómo han interiorizado un conjunto de ideas, valoraciones, actitudes respecto al currículum, a la formación misma que se encuentran vinculadas a determinadas disposiciones y orientaciones institucionales y académicas.

La reflexión que se hace es que el seguimiento de egresados como proyecto de la institución no está determinado únicamente por ella, sino que intervienen factores sociales (Estatus), económicos (BECA), culturales (Investigador), ideológicos (formación) e institucionales (plan y programa). De ahí que lo expresado por Estrella y Ponce (2004) tiene que ver con que se debe buscar la articulación entre empleo y desarrollo profesional evaluando la formación recibida en todas sus áreas.

Lo anterior permitió confirmar la importancia de las narrativas de los egresados en el seguimiento y no sólo aportó datos cuantitativos como lo han hecho otras instituciones. A partir de los resultados obtenidos, confirmamos que la formación que muestran los estudiantes la ha obtenido a través de los seminarios y los textos que se abordan en clase y su trabajo, ya que todos ellos laboran en algo relacionado con la educación.

De acuerdo a las características descritas por la población encuestada, podemos identificar dos distintos grupos de estudiantes: los que son conformes con su formación y los que encontraron fallas en ella. En cuanto a la satisfacción, se menciona que los egresados se perciben como personas satisfechas en lo personal y lo profesional.

Con base a lo anterior, partimos de la idea de que el currículum flexible le ha permitido al egresado dar cuenta de su formación y las formas en que se llevó a cabo. Lo que da cuenta de un alumno crítico en su formación y envuelto en su problemática; permitiendo brindar un testimonio acerca de su egreso y la importancia de ser un maestro.

El seguimiento de egresados, como parte fundamental de la evaluación curricular y cualitativamente, viene siendo el principio de una forma distinta o anexa a las maneras cuantitativas que las diferentes IES han venido desarrollando. Es una propuesta en que ha quedado claro que el egresado puede dar razón de su formación y de los faltantes de su egreso.

Sin embargo queda pendiente aún indagar a otros egresados de las siguientes generaciones con el cambio de planes y programas de estudios de la maestría en Pedagogía, al igual de aquellos que no han adquirido el grado de maestro por diferentes motivos, los cuales consideramos de interés. Además concluyo que los resultados obtenidos no agotan la problemática que aquí atendemos, dado que se está consciente de que hay que revisar el tema desde otras aristas de análisis y con otras generaciones u otras circunstancias.

Al final de mi trabajo de investigación, quiero destacar que el procedimiento y los resultados obtenidos se sustentan en criterios teóricos, conceptuales y metodológicos. Sin embargo queda pendiente conocer el número de egresados, contactar con ellos para realizar un seguimiento de egresados total, que permita al posgrado de la FES Aragón saber cuántos son, quiénes son y qué hacen. También, por qué no, es necesario reconocer los aciertos y errores de la evaluación tanto interna como externa.

FUENTES DE CONSULTA

- ✓ Álvarez, E. & González, J. (1993). Conformación de una unidad de evaluación y planeación. *Omnia*, año 9, número especial, pp. 17-24.
- ✓ Ángulo Rasco, J. & Blanco García N. (Coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ✓ Antón Gil, M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de la Educación Superior*, número 113.
- ✓ Aviles, K. (2007, febrero 7), “El esquema neoliberal afecto a la educación superior en México”. *La Jornada*. Recuperado en marzo de 2012, de <http://www.jornada.unam.mx/2007/02/05/index.php?section=sociedad&article=035nlsoc>
- ✓ Martínez González, A.; Bernal Moreno, A; Hernández Cruz, B.; Gil Miguel, A. & Martínez Franco A. I. (2005). Los egresados del posgrado UNAM. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (I), número 133, pp 23-32.
- ✓ Malo, S. (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. *Revista de la Educación Superior*, 29 (113), ANUIES
- ✓ ANUIES, “Consideraciones Teóricas para el estudio de egresados”
- ✓ Arnaz J. (1993). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- ✓ Arredondo Galván, V. M.; Pérez Rivera G. & Morán Oviedo P. (2006). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro*, número 45.
- ✓ Arredondo Galván, V. M. (2006) “Políticas del posgrado en México”, en *Reencuentro*, mayo N° 045, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.
- ✓ Báez y Pérez de Tudela, J. (2009). *Investigación Cualitativa*. Madrid: ESIC.

- ✓ Balcázar, P. (2005). *Investigación Cualitativa*. Estado de México: Universidad del Estado de México.
- ✓ Barrón Tirado, M. C. (2000). *Seguimiento de egresados de doctorado en pedagogía de la UNAM*. Recuperado en enero de 2013, de www.amet.uady.mx/?dl_name=CONCEPCIN_BARRN...PD
- ✓ Barrón Tirado, M. C. et al. (2003). "Los Estudios de Seguimiento de Egresados en el periodo 1992-2002". En *Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/CESU.
- ✓ Bello Domínguez, J. (2010). *Un acercamiento histórico al posgrado*. Recuperado en mayo de 2014, de <http://www.unidad094.upn.mx/revista/50/juan.htm>
- ✓ Benatuil, D. & Laurito, J. (2009). El perfil laboral y educativo de los jóvenes psicólogos. *SUMMA Psicológica UST*, 6 (2), pp. 55-68.
- ✓ Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*, II (4), pp. 101-122.
- ✓ Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- ✓ Casanova, (2007), "El esquema neoliberal afecto a la educación superior en México". La Jornada, Lunes 5 de febrero de 2007. consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2007/02/05/index.php?section=sociedad&article=035nlsoc> marzo de 2012
- ✓ Castro -Pereira M. (1997) "Racionalidad Curricular", Universidad de Carabobo Valencia.
- ✓ Díaz Barriga, A. (1986). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- ✓ Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el 12 de enero de 2013, de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

- ✓ Díaz Barriga, Á. & Barrón, C. (2004, 10 de abril). Currículo labor market and professional training. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional auspiciada por American Association for the advancement of currículum studies. University of San Diego.
- ✓ Díaz Barriga, A. (2007). *Didáctica y Currículum, convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
- ✓ Díaz Barriga, Á. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: IISUE-ANUIES -Plaza y Valdés.
- ✓ Fernández, Sierra, J. (1998). "Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", pp. 297-312. En Angulo Rasco, José Félix & Blanco, Nieves. (coord.) (1994). *Teoría y Desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ✓ Fernández Vela, M. & Rodríguez Perego N. *Seguimiento de Egresados: Obstáculos y beneficios*. Recuperado en agosto de 2013, de http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/33/11.pdf
- ✓ Ferry, Giles. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- ✓ Flores Crespo, P. (2002). En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (16), pp. 537-576. Recuperada en enero de 2013, de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v07/n016/pdf>.
- ✓ Fresán Orozco, M. (1998). "Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de Educación Superior", pp. 19-31. En ANUIES. *Esquema básico para estudios de egresados*. México: ANUIES.
- ✓ Gimeno, Sacristán J. (1998). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- ✓ Glazman, R. & De Ibarrolla, M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. México: CISE-UNAM.
- ✓ Gómez-Mejía, L.; Balkin, D. & Cardy, R. (2001). *Dirección y gestión de recursos humanos* (3ª ed.). Madrid, España: Prentice Hall.
- ✓ Grundy, Shirley. (1998). *Producto o praxis del Currículo*. Madrid: Morata.
- ✓ Hernández, C. A.; Tavera, M. E. & Jiménez, M. (2012). Seguimiento de Egresados en Tres Programas de Maestría en una Escuela del Instituto Politécnico Nacional en México. *Formación universitaria*, 5(2), pp. 41-52. Recuperado el 15 de noviembre de 2013, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062012000200006&lng=pt&nrm=iso
- ✓ Hernández de Rincón, A. (2007). Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12 (12), pp. 51-82.
- ✓ Honoré, Bernard. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, España: Ediciones Nancea.
- ✓ [Http://www.CONACYT.mx/becas/Paginas/default.aspx](http://www.CONACYT.mx/becas/Paginas/default.aspx) consultado en febrero 2012
- ✓ [Http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res124/xt5.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res124/xt5.htm) consultado en enero de 2013.
- ✓ Jiménez Zaldívar, María Elena (2013). *El currículum de pedagogía entre lo formal y lo vivido, representaciones sociales de estudiantes de la licenciatura*. Tesis de doctorado en pedagogía. México: FES Aragón UNAM.
- ✓ Lucca Irizarry, N. & Berríos Rivera, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. San Juan Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.

- ✓ Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- ✓ Marchesi, A. (1990). Profesores, Centros docentes y calidad de la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 184, pp. 10-14.
- ✓ Martínez Migueles, M. (2006). La Investigación cualitativa. *Revista investigación en Psicología*, 9 (1), pp. 123-146.
- ✓ Mejía, R. & Sandoval, S. (coords.) (2003). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: TESO.
- ✓ Navarro, M. A. (1982). *Consideraciones Teóricas para el estudio de egresados*. Recuperado en enero 2013, de http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib10/11.htm
- ✓ Navarro Leal, M. A. (1998). "Consideraciones teóricas para el Estudio de Egresados". En *Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior*. México: ANUIES.
- ✓ Dirección General de Administración Escolar. *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperada en mayo de 2014, de <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/egunam.html>
- ✓ Ortega, G. & Serrano, V. M. (1993). Algunos criterios para la evaluación de la calidad de los estudios de posgrado. *Omnia*, año 9, núm. especial, pp. 183-189.
- ✓ Piore, M. y P. Doeringer. (1985). "Mercados internos de trabajo y análisis laboral". España. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- ✓ Rojas Argüelles, G. et. al. (1992). *El posgrado en la década de los ochenta: Graduados, planes de estudio, población*. México: UNAM, Coordinación General de Estudios de Posgrado.
- ✓ Rodríguez, I. (1992). *Guía sobre metodología y técnica de la investigación*. San José: Colon La Paix.

- ✓ Ruiz, R.; Argueta, A.; Corrales, V. A.; Martínez, A.; Bernal, J. A. & Hernández, B. (2007). *Los Estudios de Posgrado en México: Diagnóstico y Perspectivas*. México: UNESCO-IESALC, UNAM, IPN, UAS.
- ✓ Ruiz, Larraguive, M. E. (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa. *Cuadernos del Cesu*, número 35, pp. 1-92.
- ✓ Robbins, S. P. & Coulter, M. (1996). *Administración*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- ✓ Sabino, C. (1978). *El proceso de la investigación científica*. Buenos Aires: El Cid Editor.
- ✓ Sánchez Saldaña, M. (2008). Globalización y Neoliberalismo en las políticas de desarrollo del posgrado en México. *Revista electrónica Sinectica*, número 31.
- ✓ Sánchez Soler, M^a. D. (1995). “Modelos Académicos Predominantes en las Instituciones de Educación Superior Mexicanas: Los Currículos Rígido, Semiflexible Y Modular”, pp. 5-54. En *Modelos Académicos*. México: ANUIES.
- ✓ Santos, J. E. de los y Cruz S.L. (1993). La evaluación del posgrado en la Universidad de Colima. *Omnia*, año 9, núm. especial, pp. 61-66.
- ✓ Sierra Bravo, R. (1996). *Técnicas de investigación social* (8^a ed.). Madrid: Paraninfo.
- ✓ Scriven, Michael, 1967, citado en Stufflebeam y Shinkfield (1989). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y Práctica*. España: Paidós
- ✓ Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- ✓ Taba, H. (1974). *Elaboración de currículo*. Buenos Aires: Troquel S. A.
- ✓ Tyler, R. (1979). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel

- ✓ Taylor, S. J. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós Básica.
- ✓ UNAM (1999). *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*.
- ✓ UNAM. (2009). *El Posgrado en la UNAM: Una perspectiva Actual*. México: UNAM, Coordinación de Estudios de Posgrado.
- ✓ UPN, México. Consultada en [Http://www.unidad094.upn.mx/revista/50/juan.htm](http://www.unidad094.upn.mx/revista/50/juan.htm), enero 2012.
- ✓ Valenti Nigrini, G. & Varela Petito, G. (1998). *Esquema básico para el estudio de egresados*. ANUIES.
- ✓ Valenti Nigrini, G. & Varela Petito, G. (2003, 19 y 20 de junio). *Encuentro sobre las experiencias recientes de estudios de egresados de las IES*. celebrado en la ciudad de Tlaxcala. UAM.
- ✓ Valenti Nigrini, G. & Varela Petito, G. (2004). *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*. México: ANUIES.
- ✓ Ysunza Breña, M. (2010). *Perfil de egreso y formación profesional: una estrategia metodológica en el diseño curricular*. México, IISUE, UAM: Plaza y Valdes Editores.
- ✓ Yurén, T. (1999). *Formación, horizonte del quehacer académico*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- ✓ Zabalza, M. A. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. España: Narcea S.A. Ediciones.
- ✓

ANEXOS

Matriz de entrevistas

Matriz de entrevistas

Categorías	Preguntas	Entrevista HE3	Teoría	Análisis
F O R M A C I Ó N	Hacer una pequeña reseña de tu construcción como profesionista sobre tu paso en la maestría	<u>No tiene mucho que ver qué es la Administración y la Pedagogía, sin embargo conforme fui conociendo el Plan ... de estudios y todas las actividades que se llevan, que se siguen realizando en la maestría al margen del programa, pues me fueron dando algunas pautas de cómo relacionar lo estudiado. Entonces cuando encuentro, eso con mucha ayuda del Dr. Carrillo, cuando encuentro el vínculo con lo que estaba haciendo con la Pedagogía, entonces es que decido estudiar la maestría en pedagogía.-</u>		Para el egresado al llegar a la maestría en Pedagogía, fue de manera causal; al estar inmerso en el programa de posgrado; al venir del área de administración y con ayuda de un Doctor, inmerso en la maestría, decidí estudiar Pedagogía
	¿Tu actividad profesional que desempeñas ahora, tiene que ver con esta maestría que cursaste?			
	Dime, ¿qué te dejó la maestría?	<u>Para mí no cambia nada, yo me siento el mismo; yo no me estoy protegiendo atrás del título. Para mí no cambia nada, sigo siendo el mismo; de hecho no me siento ni licenciado. Pero eso no cambia nada ni debe de cambiar nada... Sigo siendo el mismo. La satisfacción es de que, de que, terminas algo bien; pero la satisfacción no está peleada de cómo te sientes: la satisfacción va peleada, digo va del lado de que ya soy maestro y por eso voy a ser más. No, no, simple y sencillamente yo me siento el mismo, el mismo mequetrefe (risas)</u>		Para el egresado, la maestría no cambia nada
C U R R I C U L	¿Qué opinas de los planes y programas de estudio?	Mira, bueno, a lo mejor un poco este... mmmmh, haciendo una comparación con Filosofía y Letras que también tomé clases allá y con los de aquí; ahora sí que <u>el plan de estudios es flexible</u> ; sin embargo con todo, <u>tiene que irse perfeccionando</u> , en el sentido que <u>se está dejando de lado la profesionalización y está encauzando todo, todo, todo, hacia la investigación que está bien. Que es algo que te pide CONACYT, que es algo que exige, ¿éste cómo se llama? Los nuevos parámetros internacionales; sin embargo la profesionalización se le está haciendo de lado; entonces, yo por ahí veo. Un pequeño error</u> , un error que tenemos que ir perfeccionarlo poco a poco y bueno, qué te puedo decir si estuve apoyando mucho en esa reorganización del plan de estudios para las nuevas generaciones, que aun así se vino apurando un poco la profesionalización. Sin embargo se quedaron pequeños huecos eh, que a lo mejor por la premura de terminar éste y el plan de estudios lo más rápido pues <u>se dejaron pequeños huecos, que posiblemente los profesores o cada entidad puede o más bien la debe adecuar a sus necesidades</u> . También debemos recordar que las entidades que participan en el programa, cada uno tiene una necesidad propiamente específica a lo mejor por el área donde está, o por el área urbana donde se encuentra. A lo mejor mmmmmmh por los profesores del mismo, por los profesores que integran cada uno de los programas.		El egresado considera que los planes y programas son flexibles y se tienen que ir perfeccionando, ya que se está encauzando a la investigación y se deja de lado la profesionalización. Lo que considera es un error, que se tiene que ir perfeccionando ya que se dejaron pequeños huecos que, posiblemente, las entidades deben adecuar a sus necesidades.

U M	¿Qué opinas de las tutorías?	Este sí, sí, definitivamente sí es importante como acompañando el trabajo, porque también algo que aprendí en Brasil fue de que los alumnos se apropiaban del trabajo. Decían: es que es mi trabajo. Es algo que ha faltado un poco aquí, es que <u>la figura sea como acompañar al tutor, digo al alumno; de hecho en el reglamento de estudios de posgrado se maneja como el tutor como que va a acompañar al alumno. Sin embargo el alumno depende totalmente del tutor, en este caso del comité completo. Entonces falta ahí como, como <u>que entiendan los alumnos que si el tutor es importante, pero son más importantes, ellos con su trabajo, con su forma de pensar, con su forma de decir. Porque eso va haciendo más fácil el camino, si de por sí se nos hace difícil escribir</u>, como fue mi caso, entonces es más difícil escribir lo que quiere decir el otro, o sea mi tutor. Entonces como <u>para mí sería como ponderar el trabajo de los alumnos y después el del tutor</u> claro, porque es como el apoyo del trabajo; vaya yo no quiero decir que el tutor no sea importante, porque te va llevando por el camino correcto de la investigación, pero yo pienso que sería así.</u>		Para el egresado el tutor debe ser una figura de compañía, ya que en el reglamento de estudios de posgrado se maneja como que va acompañar al alumno; esto es, ponderando el trabajo de los alumnos y después el del tutor.
	Dame tu opinión, que ya habíamos hablado, pero de todas formas, sobre los seminarios, los seminarios que tu tomaste.			
S A T I S F A C C I Ó N	Dime, ¿cuál es tu sentir acerca de los coloquios, de los comités, en tus líneas de investigación?	Mira, <u>yo pienso que son, que son buenas</u> ; ahora creo que han cambiado, son un poquito más espaciados. Pero <u>cuando yo estaba eran una vez cada mes y eso hacía que estuvieras apurando pero con muchísimas presiones. Sin embargo yo pienso que son buenas, pues ahora son más espaciados, creo ahora son dos o tres al semestre, y eso hace que vayas avanzando un poquito más, que vayas teniendo tiempo. Vaya, que vayas teniendo tiempo para que las recomendaciones y observaciones que te hacen dentro del mismo comité, las vayas integrando en tu trabajo. Ahora si bien es cierto que me tocó un comité bastante <i>relax</i>, se puede decir, <i>relax</i>, en el sentido de que si estabas mal, no te lo decían así de frente, iban como buscando las palabras más adecuadas para que no te sintieras mal y siguieras adelante. Sin embargo he sabido de otros comités que les daban con todo. Si les decían que estaban mal, les decían que a su trabajo pues le faltaba muchísimo y eso hacían que los alumnos se decepcionaran del mismo trabajo que pensaban en dejarlo, o de plano cambiarlo. Si, yo siempre he pensado que si te dicen que estas mal, y si tú sientes que está bien debes como defender tu trabajo, porque es eso, es tu trabajo.</u>		El egresado considera que los coloquios y comités son buenos y que cuando él estaba se daban cada mes, provocando presiones, aunque considera que a él le tocó un comité bastante relax, ya que si se equivocaban se los decían buscando palabras más adecuadas para no hacerlos sentir mal, pero supo de otros comités que "les daban con todo" diciéndoles que a su trabajo le faltaba muchísimo haciendo sentir mal al alumno y pensará en dejarlo.
	¿Cuál es tu grado de satisfacción ahora que ya terminaste?	Claro, Pues si <u>es una satisfacción que empiezas y terminas algo; digo y en mi caso fue extraordinario porque me permitió realizar una estancia académica. Me permitió formar parte del comité del programa académico de Pedagogía. Sí, me dejó bastantes cosas positivas; pero bueno eso significó más trabajo pero eso se realiza pues bien, porque conoces desde las entrañas, ¿cómo está el programa?, ¿cuáles son los pros y los contras? Y como esta esa situación y sí, sí dejó un grado de satisfacción muy grande.</u>		El egresado siente una satisfacción, ya que termina lo que empieza; pensando que en su caso fue extraordinario, ya que hizo una estancia académica, y formó parte del comité académico de Pedagogía

C O N A C	¿Qué importancia tuvo para ti CONACYT en tus estudios?	Bueno... pues mira... es que <u>no sé si hablar de importancia; pero si te va quitando un peso, por el sentido de que ya no tienes que estar preocupado por trabajar, porque te da el tiempo completo para terminar tu trabajo. Entonces como que eso sería como lo más importante del CONACYT, y bueno también puede llegar a ser como... como un... , <u>activismo en el sentido de que los alumnos, por ahora, se están metiendo a estudiar una maestría por la beca.</u> Entonces como que le quita seriedad al asunto, seriedad a lo que estás haciendo, seriedad al trabajo, seriedad hacia una investigación, sobre todo a los estudios.</u>		El egresado le encuentra dos polos opuestos: el primero gira en tanto que el CONACYT te va quitando un peso de encima ya que no tienes que trabajar y puedes dedicarte a terminar el trabajo, y por el otro el que puede ser como un activismo entre los alumnos para estudiar la maestría por la beca, quitándole seriedad a los estudios.
Y T	¿Conoces a alguien de tus compañeros, que me acabas de mencionar de ellos, que no haya terminado sus estudios, no que no se haya titulado, sino que no haya terminado?	¿Conocí a alguien que haya abandonado la maestría? <u>Si, conocí a dos personas que abandonaron la maestría</u> Pues <u>mira de una persona fue por el trabajo, que de hecho ya lo volvió a retomar ahorita.</u> Consiguió..., se hizo como los espacios como para terminarla este, pero fue más por el trabajo que el tenía; porque de hecho él no estaba becado; y de la otra persona... Francamente no sé, pero si me llegó a comentar, digo no sé si ese haya sido el motivo, que <u>no había como un entendimiento con su tutor,</u> con su tutor porque había problemas, como -no vas por ahí, vente por acá- <u>entonces como que había un choque allí;</u> pero no sé si esa haya sido la razón real		El egresado si conoció personas que abandonaron la maestría, la primera persona fue por el trabajo y que se enteró que retomó de nueva cuenta los estudios, y la otra persona le comentó que no había un entendimiento con el tutor, que había como un choque allí.

Matriz de entrevistas

Categorías	Preguntas	Entrevista MEI	Teoría	Análisis
FORMACIÓN	hacer una pequeña reseña de tu construcción como profesional sobre tu paso en la maestría	Mira, yo soy egresada de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón. Después de casi 10 años me decido a estudiar la maestría en Pedagogía. Cuando yo llegué la verdad no tenía idea de lo que iba a trabajar en la maestría, pero poco a poco fui apropiándome de la temática.	Para el egresado l	
	¿Tu actividad profesional que desempeñas ahora, tiene que ver con esta maestría que cursaste?	Pues <u>mira, mi actividad profesional, hasta el ciclo pasado, sí estaba en base en esa parte</u> ; de hecho la maestría sale de ese lugar del Horacio Zúñiga y estaba en función a eso, creo que hay algo que tengo como ventaja en tanto a otros, que <u>nunca he hecho nada que dar clases mi trabajo</u> : Nunca ha sido de otra cosa más que de maestra niños, o sea cuidaba de niños; no tengo la idea de cómo trabajar en un restaurante o en otro lugar, porque siempre me he dedicado a esto. <u>Entonces si mi trabajo anterior estaba en función de la maestría yo no trabajo y luego el trabajo de doctorado también surge de ese trabajo laboral o sea aquí yo creo que sí, o a mí me parece. No sé si así tal vez es así no sólo a dedicarme a investigar</u> , sino de lo que yo sí sabía si podía manejar de lo que era mi cotidiano. Entonces el trabajo de la maestría se enfoca con chicos no porque yo trabajaba con chicos; pero después que me pasan a trabajar con <u>profesores</u> ; entonces el doctorado tiene que ver con esto, pero es que en mi cotidiano. Eso es algo con lo que puedo lidiar, eso sí lo sé, a lo mejor no sé quién me lo dijo, pero en la práctica creo que si no tiene que ver con un puesto, que no tiene que ver con que sabes, en la vida; sino más bien tiene que ver desde mi perspectiva cómo es la vida o sea, doctorado. Y cómo esa situación te da la factibilidad de pensar y vivir diferente, aunque no seas el directivo, no tiene que ver con eso.		
	Dime, ¿qué te dejó la maestría?	Al final me deja llena de satisfacciones, pero a la vez llena de orgullo por empezar una nueva etapa en mi carrera profesional, me deja con el gusanito de continuar estudiando, de prepararme más, me entiendes? Me permite creer en mí, en mi capacidad para seguir aprendiendo y buscando otros espacios para poder tener otros resultados. Hacer de manera distintas las diferentes actividades.	Para el egresado la maestría no cambia nada,	
CURRÍCULO	¿Qué opinas de los planes y programas de estudio?	Para mí los planes y programas están bien, pero creo en todo hay que mejorarlos. Cada vez se debe ver en las diferencias entre una generación y otra ¿me explicó? Es necesario ir revisando esos planes y poder mejorarlos, para poder obtener mejores resultados y comprometernos como alumnos para obtener los mejores resultados. Creo que el problema es de compromiso conmigo misma y con los profesores.	El egresado considera	
	¿Qué opinas de las tutorías?		Para el egresado el tutor	
	Dame tu opinión, que ya hablamos hablado, pero de todas formas, sobre los seminarios, los seminarios	Presentarlo en un organizador porque no era vente y háblate del libro; era un organizador y una especie de trabajo, o sea en ese sentido me gustaba mucho porque podía disfrutarme a mí misma leyendo o sea tomándome mis espacios para esa lectura, aunque fuera por las madrugadas, no eso fue para mí, eso fue en lo personal.		

C U L U M	que tu tomaste.	<p>Yo creo que se lo debo a los profesores que tenía en la maestría, porque en algunos casos por ejemplo tenía al <u>Dr. Rafael Durán</u> yo era su única alumna y <u>se preocupaba por estar en sesión todas las sesiones por traer o invitar a alguien más para que vieran mi trabajo y me ayudara a discutirlo</u>. Entonces eso me ayudó en ese sentido, por ejemplo la <u>maestra Rosa María Medrano</u>, que me fue super bien con ella también. Era como el compromiso también con los profesores porque también me decían: <u>“oye vas bien o te falta esto o el otro”</u>. <u>Me pasa esto o el otro</u>, pues ya cuando pasas el examen y demás entonces también era ese compromiso y el lazo afectivo. Entonces era como decir pues aquí está tu trabajo, gracias por el tiempo, por toda esa paciencia que me tuvieron, Bueno pues aquí está el mismo tutor que también me apoyó mucho, en lo que podía; creo que tiene que ver con esto y la parte afectiva, la confianza que te dan que si estás mal que te lo digan. Pero que te lo digan pues como un alumno no que eres de la maestría no eres un pedagogo y aunque lo fueras, no.</p> <p>Creo que se debe al apoyo también al <u>doctor Carrillo</u>, que te apoya mucho sentido y creo de ir como aventando a los alumnos, de ir como diciendo <u>hagan esto hagan el otro</u>. <u>Temáticas que se le presentan a uno</u>; creo que fueron como esos dos elementos de éxito: que si lo conjugamos entre todos, pues a esta situación del compromiso hasta uno asume el compromiso con el todo no. Sí, porque yo creo que eso es,</p>		
	Dime, ¿cuál es tu sentir acerca de los coloquios, de los comités, en tus líneas de investigación?	<p>La de los coloquios fue, al principio como, o por lo menos en mi opinión por que la que a nosotros nos tocó, <u>nosotros la denominamos la carnicería, porque nos dieron con todo</u> (no? O sea bajo todos. <u>Me dijeron de todo, entonces esto nos desanimó. Sí nos desanimó porque éramos varias y todas éramos mujeres</u>. Sólo una doctora de Iztacala que nos dijo que valoraba el trabajo que habíamos hecho, que las arañas pero había cosas que trabajar. Entonces <u>nos hicieron muchas observaciones</u>, pero absolutamente nadie dijo a ver chavos aquí tienen que tener ésta. Y es un problema porque tuvimos que aprender; es más yo me acuerdo que este grupo de compañeras había compañeras de UPN de seminarios atrasados más adelantadas que nosotras. Ellas eran como de cuarto y nosotras éramos de segundo. Nosotras como dijimos a ver chavas nos daba miedo el siguiente coloquio, porque ya no habían dicho de todo como se presenta. Cómo va a estar tu presentación, la mía, la misma línea, objetivo, todo absolutamente todo. Con la misma rigurosidad metodológica según nosotras no. Cuando nosotras lo contrastamos con estas chavas que apenas un semestre estaba adelantado, que ver su trabajo con el de nosotras. No entendíamos por qué estábamos del trabajo de ellas a diferencia del trabajo de nosotras; pero tampoco lo profesores nos hicieron hincapié en esta parte. <u>Me parece que podría ser el coloquio más constructivo donde el criticado podría criticar tu trabajo con todo un proceso no con todo un estructura, trabajar de conforme; no solo de atacarte, como ha sucedido en algunos. No digo que en todos en algunos</u>; creo que las instalaciones están bien; creo que han ido mejorando las aulas; creo que está muy bien, que el cambio te permiten trabajar con lo demás, que te permiten interactuar moverte que tienes acceso</p>		

S A T I S F A C C I Ó N	¿Cuál es tu grado de satisfacción ahora que ya terminaste?	Como te lo voy a describir así, <u>como mamá un buen</u> , ¿por qué? Porque hay como una línea de ejemplo a seguir, me explico. Mira <u>cuando yo hice mi examen profesional de maestría, mi hija tenía en aquel entonces 10 años</u> ; entonces, ver su rostro fue como supermagnífico para mí. <u>Eso me da como una satisfacción, como mamá, como profesionista</u> ; creo que veces no son tantas porque te implica si es que <u>tengo una maestría, para los otros implica que sabes mucho</u> , que sabes todo o que todo lo puedes o que tienes un excelente empleo, si tienes unos maestros. Te digo entonces en este sentido social digámoslo así, <u>como que la satisfacciones es como más</u> . De hecho nosotros sabemos, <u>tú no le vas a explicar a todo mundo cuál es la intención de una maestría</u> que se dan, incluso me decía alguien ¿cómo es que tienes una maestría y sigues en primaria no? Yo me preguntaba ¿por qué no? Los niños no tienen derecho a tener un profesor preparado, solamente los universitarios, como es la idea no entonces no lo social. Creo que el reto es todos los días, todos los días por una u otra persona que la verdad vale la pena e alguna manera no, que no tiene que ser una situación económica o en un puesto, no como profesionista del trabajo docente de la labor cotidiana mucha porque eso me permite acceder no a otros espacios que no podría acceder, sino que hubiera espacios por ejemplo con docentes, con alumnos. Con decir que tengo una maestrías no es fácil, no sólo es decir a tengo; mostrar por la forma como hablo, por la forma llegando al alumno, al profesor al papá. Lo mejor con los profesores es cómo explicarles ahora así hay que rescatar esta parte, recuerda algo que si tiene la maestría es que tergiversa. Entonces tú puedes escuchar a los otros porque esa también es una construcción cuando expones tus proyectos, por ejemplo en mi caso estaba en un grupo.	El egresado siente una satisfacción ya que termina lo que empieza, pensando que en su caso fue extraordinario, ya que hizo una estancia académica y formar parte del comité del comité académico de Pedagogía.	
C O N A C Y T	¿Qué importancia tuvo para ti CONACYT en tus estudios?	Pues yo creo que sí, porque mira, por ejemplo, la pregunta es ¿quiénes entran a la maestría? Los que quieren una beca CONACYT o los que realmente les gusta, ahí hay dos cosas no hay de otra. Si <u>cuando te gusta la beca es un regalo si porque te gusta, además una cosa que decíamos en clase, me pagan por hacer lo que me gusta</u> . Otra situación es cuando tú vas a otro lado y les dices mira es que yo pertenezco a CONACYT, estoy becado, soy investigador, o sea el mundo como que cambia no. Entonces también da estatus si lo sabes aprovechar obviamente, si no lo sabes aprovechar no pasa nada y uno aunque termines no pasa nada. Si <u>vemos la parte económica que en un descuido académica pues en promedio un profesor que da clases gana más o menos lo de la beca de CONACYT</u> , más o menos en que <u>es mejor meterte a estudiar o ponerte a trabajar lo que vas a ganar es lo mismo</u> . Con la ganancia de que <u>cuando termines vas a tener un título que pareciera que no</u> . Pero fuera de los espacios educativos pues sí influye. No, no es lo mismo ser un licenciado y tener una maestría no, como que hay un salto hacia mejorar.	El egresado le encuentra dos polos opuestos: el primero gira en cuanto a que el CONACYT te va quitando un peso de encima, ya que no tienes que trabajar y puedes dedicarte a terminar el trabajo. Por el otro el que puede ser como un activismo entre los alumnos para estudiar la maestría, por la beca, quitándole seriedad a los estudios.	
	¿Conoces a alguien de tus compañeros, que me acabas de mencionar de ellos, que no haya terminado sus estudios, no que no se haya titulado, sino que no haya terminado?	<u>Sí, tengo de varias de hecho del grupo de donde yo estaba éramos cinco y quedamos al final cuatro</u> . Me parece y de esas cuatro dos pudimos, dos o tres creo pudimos hacerlo esta parte del título. Mi compañera amiga no logró titularse en este espacio en tiempo forma y creo que aún no lo ha logrado. Pues yo considero que no es por capacidad, más bien <u>es por falta</u> esta parte de cómo lo refería hace rato <u>del compromiso con</u> todo, o sea era decir tengo una beca me la pasó bien entonces mi tutora quien sabe hasta dónde estaba. Entonces eso influyo no, y no había como mucho apoyo, pues como que no se logró de esa manera; puede ser que sea esto, alguna otra situación también puede ser el proceso administrativo aquí que son	El egresado	

	<p>bastante complicados no. <u>Yo me llevé por ejemplo un año en un proceso administrativo, creo que al año que vi al ingeniero y le dije ya no me voy a titular de verdad gracias, ya estaba harta.</u> Cuando entras a una maestría en un trabajo donde has estado en muchos años te imprimen como otra categoría; entonces como otro nivel administrativo, directivo como quieras diferente, entonces eso implica más trabajo dentro de tu propio trabajo es un estatus,</p>		

Matriz de entrevistas

Categorías	preguntas	Entrevista ME 4	análisis	teoría
F O R M A C I Ó N	hacer una pequeña reseña de tu construcción como profesionista sobre tu paso en la maestría		Para el egresado la maestría cambia su enfoque la visión que tiene de los estudios, permitiéndole adquirir diferentes armas para el conocimiento de la educación en el país. Dándole una formación profesional.	
	¿Tu actividad profesional que desempeñas ahora, tiene que ver con esta maestría que cursaste?		El egresado ve como parte de su formación humana las perspectivas que la maestría le permitió adquirir, abriendo dos panoramas la pedagogía y la comunicación	
	Dime, ¿qué te dejó la maestría?		Para el egresado la maestría le cambió su enfoque de los estudios, le deja satisfacciones, y le permite seguir estudiando el doctorado.	
C U R R I C U L A R I O	¿Qué opinas de los planes y programas de estudio?		El egresado considera que los planes han funcionado teóricamente, pero en la práctica no se llevan a cabo,	
	¿Qué opinas de las tutorías?		Para el egresado las tutorías deben ser las guías, pero tratan de imponer las directrices, pero puede cambiarse por otro tutor, ya que en ocasiones se obstaculiza el desarrollo de la investigación.	
	Dame tu opinión, que ya habíamos hablado, pero de todas formas, sobre los seminarios, los seminarios que tu tomaste.		El egresado considera que las temáticas de los seminarios son interesantes, pero en la dinámica es mucha lectura y poco análisis y los temas en ocasiones no están relacionados con las investigaciones y el desarrollo de la tesis de los	

			alumnos.	
	Dime, ¿cuál es tu sentir acerca de los coloquios, de los comités, en tus líneas de investigación?		Los coloquios y comités en la maestría se han convertido en una herramienta necesaria para los profesores, lo que al alumno le parece una buena herramienta pero el comité que lo precede, en su caso, busca el protagonismo y no aprecian la investigación.	
Satis- facción	¿Cuál es tu grado de satisfacción ahora que ya terminaste?		Al expresar su grado de satisfacción, el egresado nos responde que es alto, satisfactorio y meritorio de haber obtenido el grado.	
C O N A	¿Qué importancia tuvo para ti CONACYT en tus estudios?		La beca de CONACYT en el egresado fue básica; de hecho fue determinante, ya que le permitió renunciar al trabajo y apoyarse en ese momento con la beca, <u>al hacer posible</u> terminar la maestría.	
C Y T	Conoces a alguien de tus compañeros, que no haya terminado sus estudios, no que no se haya titulado, sino que no haya terminado?		El egresado comenta que sí conoce algunas personas que no terminaron la maestría, en su opinión ya que no tenían el nivel.	

categorías	preguntas	Entrevista HE2 DATO	Teoría	análisis
F O R M A C	Hacer una pequeña reseña de tu construcción como profesionista sobre tu paso en la maestría	Actualmente terminé la maestría en Pedagogía y bueno realmente... <u>mi estancia en la maestría cambió mi enfoque, mi visión, mis conceptos sobre el entorno, sobre el estudio, sobre muchas cosas, entre ellos, pues básicamente académico. Me dio mejores o mayores armas para el conocimiento y poder entender la educación en nuestro país.</u>	Ferry (1997) concibe a la formación como un proceso distinto de la enseñanza o del aprendizaje. Estos, son soportes y medios para la formación, misma que se concibe en la dinámica de un desarrollo personal.	Para el egresado la maestría cambia su enfoque, la visión que tiene de los estudios permitiéndole adquirir diferentes armas para el conocimiento de la educación en el país. Dándole una formación profesional. Como nos menciona Ferry un proceso distinto a la enseñanza o del aprendizaje, siendo soportes para un desarrollo personal.
I Ó N	¿Tu actividad profesional que desempeñas ahora, tiene que ver con esta maestría que cursaste?	<u>Claro, claro, yo creo que a partir de la maestría cambio todo finalmente: me di cuenta y a partir de concluir la hay nuevas perspectivas... De hecho estoy en ellos, a mí se me abren dos panoramas la Pedagogía y la Comunicación; eso complementa mucho mi formación como ser humano, ha sido muy positivo y se ha aplicado lo que he estudiado.</u>	En la formación profesional está presente una representación previa o concepción de las tareas a desempeñar en el ejercicio posterior. Así, la formación prepara al sujeto para adecuarse a las exigencias de su profesión. Formarse es ponerse en forma para desempeñar tareas relacionadas con una práctica profesional. Este autor enfatiza en el sentido personal que el sujeto asigna a su formación. (Lima)	El egresado ve como parte de su formación humana las perspectivas que la maestría le permitió adquirir, abriendo dos panoramas la pedagogía y la comunicación. Para Lima formarse es ponerse en forma para desempeñar tareas relacionadas con una práctica profesional, permitiendo al egresado un sentido personal a su formación.
	Dime, ¿qué te dejó la maestría?	<u>Me dejó bastantes cosas, aunque me dejó más ganas de seguir estudiando, me dejó la espina de que el conocimiento nunca se termina de afianzar. Me dejó mucha seguridad, me dio bastantes perspectivas para seguir adelante, mi vida cambio, cambio, cambio mi enfoque, cambio pues este mi visión de las cosas, de una manera positiva. Creo que ahora me siento muy bien de haber tomado la decisión, de haber tenido que tomar la decisión de dejar el trabajo por el estudio. Afortunadamente conté con mi familia, pues tenía que terminar la maestría, bueno el resultado de esto es la satisfacción que me dejó y qué bueno que me sigue dejando, que estoy estudiando el doctorado.</u>	Yurén (2000) afirma que la formación implica que quien se forma: a) se apropie de los órdenes institucionales existentes y los cumpla; Como parte del reconocimiento propio de la formación obtenida dentro de un plan de estudios, un curriculum.	Para el egresado la maestría le cambió su enfoque de los estudios, le deja satisfacciones, y le permite seguir estudiando el doctorado. Cambia su enfoque de manera positiva reconociéndose como un ser formado dentro de un plan de estudios o curriculum, como lo menciona Yuren.

C U	¿Qué opinas de los planes y programas de estudio?	Yo creo que en general este <u>los planes hasta ahorita han funcionado teóricamente; pero creo que en la práctica les falta un poco ampliar o detenerse y deja mucho que desear</u> . La teoría puede ser pero <u>la práctica deja un poco la distancia con respecto a la teoría</u> .		El egresado considera que los planes han funcionado teóricamente, pero en la práctica no se llevan a cabo.
R R I C	¿Qué opinas de las tutorías?	Bueno, considero que la tutoría, a veces existen problemas como entendimiento con el tutor y algunas ideas. <u>A veces no son lo que debían, ay que deben ser guías, a veces tratan tanto e imponer directrices Sin embargo la ventaja de esta tutoría es que tú puedes cambiar, si es que no estás de acuerdo con tus líneas de investigación a otro tutor;</u> que esto es de las grandes ventajas que puedes encontrar, pero en si la tutoría a veces si presenta o nos obstaculiza el desarrollo de nuestros trabajos de investigación.		Para el egresado las tutorías deben ser los guías pero tratan de imponer las directrices, pero puede cambiarse por otro tutor, ya que en ocasiones se obstaculiza el desarrollo de la investigación.
U L U M	Dame tu opinión, que ya habíamos hablado sobre los seminarios, los seminarios que tú tomaste.	Pues los seminarios a veces <u>son interesantes en su temática; pero a la vez en su dinámica no es tanto es demasiado la lectura, y poco análisis</u> realmente. Yo propondría que los temas no fueran tan amplios y <u>que se abordara específicamente temas relacionados con nuestra investigación</u> , ya que de alguna manera vamos teniendo ya antecedentes de <u>la formación del docente</u> . Debería ser <u>más enfocado a ayudar a el estudiante al desarrollo de su tesis</u> y no solamente como una materia que se estuviera cursando en la licenciatura.		El egresado considera que las temáticas de los seminarios son interesantes, pero en la dinámica es mucha lectura y poco análisis. Los temas en ocasiones no están relacionados con las investigaciones y el desarrollo de la tesis de los alumnos.
	Dime, ¿cuál es tu sentir acerca de los coloquios, de los comités, en tus líneas de investigación?	Bueno <u>considero que los coloquios es una buena herramienta, de alguna manera, quizá es que las presentaciones que te dan mucha experiencia, que te ayudan. Sin embargo, bueno a veces la mentalidad del comité no es tan satisfactoria como uno quisiera, es que buscan el protagonismo, buscan de alguna manera ponerte piedritas y eso pues, peor aún desde un enfoque pedagógico, es un enfoque precisamente que no aprecia tu investigación.</u>		Los coloquios y comités en la maestría se han convertido en una herramienta necesaria para los profesores, lo que al alumno le parece una buena herramienta; pero el comité que lo precede en su caso busca el protagonismo y no aprecian la investigación