



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



ESTUDIO DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS: MAESTRÍA EN
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, FILOSOFÍA

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
JOSÉ ANTONIO SANTOS HERNÁNDEZ

ASESORA DE TESIS
DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN (IISUE)

Ciudad Universitaria, CD. MX. 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 madre, hasta que nos volvamos a encontrar, espero que
estés orgullosa.*

A mi hermana y sobrinas, por ser la familia que me sostiene.

*A mi asesora, sinodales y lectores, por sus comentarios que
enriquecieron y corrigieron este trabajo.*

*A cada una de las y los docentes que me formaron a lo largo
de mi vida.*

*A Monica Marcel, amiga y hermana, por compartir la
emoción y alegría de la vida.*

*A cada uno de mis amigos y amigas de la universidad, por ser
ejemplo de entrega, profesionalismo y amor a la pedagogía.*

*A mis compañeras de trabajo, alumnas y alumnos, por
enseñarme el amor por la docencia.*

*A mi Universidad, porque sigue transformando al país, así
como a las mentes y vidas de todos los que estamos y estuvimos en
sus aulas.*

Índice

	Pag.
Introducción	3
Capítulo 1. Los estudios de seguimiento de egresados: elementos teóricos y conceptuales	8
1.1 Conceptualización: aportes para la construcción de los seguimientos de egresados	10
1.2 Teorías que sustentan los estudios de seguimiento	18
1.3 Los estudios de seguimiento en el posgrado	27
Capítulo 2. El posgrado: formación y profesionalización de docentes para la Educación Media Superior en México	34
2.1 Diversidad y retos de la Educación Media Superior en México: formación profesional y enseñanza de la filosofía	35
2.2 Programas orientados a la formación de docentes para la Educación Media Superior: el caso de PROFORDEMS	46
2.3 El programa Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) como propuesta educativa para la formación de docentes	49
Capítulo 3. Propuesta metodológica para el seguimiento de egresados de MADEMS Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL, UNAM)	57
3.1 Opciones metodológicas para el seguimiento de egresados	58
3.2 Contextualización del seguimiento de egresados del programa MADEMS Filosofía (FFyL, UNAM)	67
3.3 Metodología para el estudio de seguimiento de egresados del programa MADEMS Filosofía (FFyL, UNAM)	71
Capítulo 4. Egresados de MADEMS Filosofía (FFyL, UNAM): Características y valoraciones	79
4.1 Datos generales y socioeconómicos	80
4.2 Trayectoria educativa de los egresados	90
4.3 Incorporación al mercado laboral y desempeño profesional	109
4.4 Opinión acerca de la formación y valoración de la institución	123
Consideraciones finales	148
Bibliografía	156
Anexos	165

Introducción

El Sistema Educativo Nacional, está organizada en tres tipos: Básico, Media Superior y Superior. En particular la educación media superior (EMS) cuenta con tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta, comprende el nivel bachillerato y sus equivalentes como la formación profesional técnica.¹ Este tipo se ha caracterizado, desde sus inicios, por ser diverso en cuanto a sus finalidades, modalidades y función social, también enfrenta grandes retos por un lado debido a las características del estudiantado que se encuentra en una etapa importante para clarificar sus intenciones a futuro, se enfrenta a pocas oportunidades de acceso a estudios superiores, además de carecer de ofertas de trabajo remuneradas dignamente, y por otro por las problemáticas asociadas a la carencia de formación docente y la contratación de profesores.

Sobre este último punto conviene decir que este problema toca a todo el sistema educativo, pero en el caso de la EMS una de las razones por la que no tenía en sus inicios un perfil definido para la contratación de los docentes fue por su expansión acelerada durante mediados del siglo XX, en el que el crecimiento de la población y demanda del acceso al nivel tuvieron como consecuencia una contratación extraordinaria de profesores, teniendo como única condición para ello contar con una formación universitaria relacionada con las asignaturas que se impartían, sin que los interesados en la docencia tuvieran una instrucción específica para el nivel que atenderían (Solano, 2018). La demanda del nivel continuó creciendo, lo que dio pie a más modalidades de la EMS y a una demanda importante de docentes para cubrir las exigencias, por lo menos de personal, de las distintas instituciones (Neyra, 2010).

En este contexto, fue inevitable que la formación de los docentes quedara en segundo término, pues la EMS tenía, y aún tiene, otras problemáticas que requerían mayor atención, como la necesidad de una infraestructura adecuada para cubrir las necesidades de los niveles

¹ En la Ley General de Educación, en el Título Tercero, Capítulo 1, Artículo 35, Fracción I se indica que la educación que imparte el Sistema Educativo Nacional (SEN) se organiza en tipos, niveles, modalidades y opciones educativas. La Educación Media Superior sería un tipo de educación del SEN, junto con la básica y superior. En la literatura es común que se utilice como sinónimo “nivel” para hacer referencia al tipo básico, medio superior y superior. En este trabajo se utilizan como sinónimos, aunque es importante señalar que el tipo de educación se compone de niveles, así, por ejemplo, el tipo básico incluye al nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria.

y tener las condiciones mínimas para su funcionamiento, la cantidad de personal administrativo y de mantenimiento necesarios, así como la solicitud o generación de fondos para el desarrollo de las instituciones.

En tanto, la formación de los docentes de EMS quedó subordinada a las propias condiciones de cada institución o de las personas que querían ejercer la docencia. De acuerdo con Solano (2018), el primer factor que se consideró para la contratación de docentes para EMS fue la relación de la licenciatura estudiada con las asignaturas que se impartían, luego, debido al crecimiento, hubo una contratación en la que la relación entre la licenciatura y las materias fue indefinida, por lo que los cursos o formación quedó limitada a aspectos administrativos. Después, la formación de los docentes se basó en la participación en cursos que cada institución determinaba, sin que éstos estuvieran relacionados con alguna característica de la formación docente, como el desarrollo de estrategias de enseñanza, métodos específicos de su asignatura o en el conocimiento de los sujetos que se forman en dicho nivel.

Las distintas problemáticas del medio superior, las cuales siguen afectando su desarrollo, trataron de atenderse con distintas reformas, como la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el 2008, la cual integraba a los enfoques y opciones de la EMS bajo un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias y señalaba la importancia de la formación y capacitación de la planta docente; la implementación del Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS); la obligatoriedad del nivel medio superior en el 2012, la cual señala que el Estado mexicano debe asumir el compromiso de garantizar la enseñanza hasta el nivel del bachillerato; la Reforma Educativa del 2013 y la modificación del artículo tercero constitucional que integra la palabra “calidad” en la educación que ofrece el Estado. Dichas reformas buscaban la articulación de los diferentes subsistemas y construir un perfil de egreso homogéneo, entendido por las competencias a desarrollar en el nivel, para los egresados de la EMS. Además, se incentivó la formación y actualización de los docentes, se profesionalizó la gestión educativa y se llevó a cabo una evaluación del sistema de forma integral.

Sin embargo, antes de las reformas se desarrollaron distintos programas para la formación de los docentes, sobre todo de forma interna. El programa Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en sus distintas áreas de conocimiento comenzó a

implementarse en el 2003, sobre todo como propuesta para la formación de los docentes del bachillerato de la UNAM. Después, derivado de evaluaciones internas llevadas por la Coordinación de Estudios de Posgrado (CEP) y la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM (2007); y las evaluaciones externas llevadas a cabo por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en los campos de Biología y Física, así como la consideración del contexto nacional en el que se realizaban distintas reformas en el sistema educativo nacional, la creciente demanda por una instrucción específica de los docentes del nivel medio superior y el crecimiento de la matrícula del programa, se modificó el plan de estudios en el 2013, agregando algunos campos a la modalidad presencial e incorporando la modalidad a distancia, entre otros cambios. A la fecha, el programa MADEMS lleva casi 20 años contribuyendo en la profesionalización de docentes para la EMS en México, contribuyendo de esta manera a la consolidación de un cuadro de docentes profesionales de la EMS en México, en las distintas áreas de conocimiento, con el objetivo de responder a las necesidades del nivel educativo.

Debido al tiempo y la importancia del programa, es importante conocer a los docentes formados en el programa MADEMS, en específico en el campo de la Filosofía, su desarrollo en el campo profesional y las características que tiene éste, por lo que la realización de un seguimiento a los egresados de ambos planes de estudio es necesario.

La finalidad de la investigación es conocer cuáles son las características de los egresados del programa MADEMS Filosofía (FFyL) respecto a su formación como docentes para la educación media superior. Para ello, se diseñó y aplicó un instrumento de recolección de datos (cuestionario) para el seguimiento de egresados que permitió analizar la relación que tiene el programa en su desarrollo profesional y su situación laboral actual. La investigación pretende contribuir a la mejora de la propuesta educativa del programa a partir de la información recabada.

El diseño metodológico del seguimiento de egresados se basó en las propuestas de Bravo (1980) y de la ANUIES (1998) con las siguientes tres etapas: determinación del proyecto de estudio, selección y diseño del instrumento para acogida de información, y recopilación y análisis de resultados. El diseño de la investigación fue de tipo transversal aplicado 39 egresados de las 14 generaciones que se formaron hasta la generación 2017-1. Fue de tipo

exploratorio y descriptivo, dado que es un primer acercamiento a los egresados de MADEMS Filosofía.

Para conocer las características de estos egresados se realizaron dos cuestionarios, uno para los formados en el plan del 2003 (MF03) y otro para los egresados del programa del 2013 (MF13), esta distinción se realizó considerando elementos que se integraron al diseño del plan 2013, con apartados que buscaban conocer los datos generales y socioeconómicos de los egresados, su trayectoria educativa, su incorporación al mercado laboral, así como su desempeño profesional, aunado a la opinión que tenían sobre su formación y la valoración que le daban a la institución.

Derivado de este estudio, se encontró que la formación de los docentes para la EMS es un tema que sigue pendiente a nivel nacional, dado que no existe una formación específica en este ámbito dentro de los niveles de formación normalista o a nivel licenciatura, aunque su necesidad sigue siendo imperante. En este contexto, la MADEMS representa un parteaguas en la profesionalización de los docentes del nivel medio superior, pues su implementación ha consolidado cuadros de especialistas en la EMS en distintos campos del conocimiento, resaltando que el nivel medio superior es un nivel decisivo en la trayectoria formativa de los estudiantes y que dicha formación debe tener características específicas para que se cumpla con sus objetivos, que se planten acorde de acuerdo con cada una de las distintas modalidades y niveles de la EMS.

La presente investigación se compone de cuatro capítulos; en el primero se hace una revisión de los distintos elementos teóricos y conceptuales en los que se basan los estudios de seguimiento de egresados para identificar la construcción conceptual de éstos, partiendo de la diversidad metodológica de las investigaciones y sus bases epistémicas, las teorías que dan sustento a las investigaciones y la importancia de éstas en el desarrollo de las instituciones educativas.

En el segundo capítulo se abordan los principales retos de la formación docente en México, específicamente para la EMS, así como las necesidades y problemáticas que enfrenta el bachillerato, desde su origen hasta la reforma educativa del 2013. También se analiza el papel de la Filosofía en el nivel medio superior, situada en un contexto de controversia y tensión derivado del MCC de la RIEMS, en el que se le omitía de los planes y programas de estudio

o se asumía como una asignatura transversal a la formación, así como las discusiones que se generaron no sólo en el ámbito curricular, sino también en el profesional y laboral de los docentes. Aunado a lo anterior, se analiza la relevancia del programa MADEMS como parte de la formación y profesionalización docente de la UNAM y otras instituciones públicas o privadas.

Para el tercer capítulo se realiza una revisión de las distintas propuestas para el diseño de estudios de seguimiento, sus objetivos y diseño metodológico, así como la necesidad de la realización de este tipo de investigación con los egresados del programa MADEMS Filosofía y el diseño para el estudio de esta investigación.

Enseguida, en el cuarto capítulo, se presentan los resultados obtenidos del estudio de seguimiento, presentando paralelamente algunos de los tópicos y la relación entre ambos planes de estudio y dedicando un espacio particular a aquellos temas en los que es necesario un análisis particular. Finalmente, se presentan algunas reflexiones y consideraciones finales sobre los resultados obtenidos y la importancia de estos estudios para el desarrollo de las instituciones educativas, así como campo de intervención e investigación pedagógica.

Capítulo 1

Los estudios de seguimiento de egresados: elementos teóricos y conceptuales

Los estudios de seguimiento requieren de una base teórica y conceptual firme para poder justificar lo que se describe, a partir de la investigación, sobre su objeto de estudio (actividades profesionales o laborales que desarrollan los egresados, sus puestos, formación académica, antecedentes familiares, etc.). Esta descripción debe ser pertinente, procurando que el conjunto y entramado de teorías y conceptos que se utilizan permita analizar, descifrar, comprender e interpretar la información y los datos obtenidos. Este entramado de teorías debe dar respuestas a distintas interrogantes que surgen dentro del ámbito científico y social de un contexto local, nacional o internacional determinado, con características cambiantes y cruzado por distintos ámbitos.

Para fundamentar los estudios de seguimiento se ha hecho uso de múltiples teorías, principalmente económicas y sociológicas, que han permitido comprender el ámbito social, económico y educativo en el que se desarrollan los egresados de diversos niveles y programas. La finalidad de estos estudios varía de acuerdo con los intereses que los guían, pero entre los principales se puede mencionar el analizar la pertinencia de un plan de estudios, la forma en que se modifica un mercado de trabajo a partir de las experiencias de los profesionales, así como las habilidades, conocimientos y/o actitudes que es necesario modificar en los perfiles de egreso y profesionales para que exista una vinculación entre la formación de nuevos grupos de profesionales y las necesidades que se presentan en los distintos contextos.

Las investigaciones realizadas sobre egresados y sus características en el ámbito profesional se convirtieron en una herramienta importante desde inicios de la década de los sesenta, cuando la educación superior comenzó una expansión importante de manera global y los investigadores se comenzaron a cuestionar sobre la relación que existía entre lo que se aprendía durante la formación técnica o la universitaria y el desempeño posterior en el ámbito laboral, principalmente desde el punto de vista económico. El objetivo de estas investigaciones era comprender las relaciones que se formaban entre y alrededor del binomio de la formación-desempeño profesional, mismas que se iban incrementando y complejizando

a la par del desarrollo económico, el crecimiento demográfico, la internacionalización de la educación y la globalización.

En este contexto, las investigaciones sobre egresados se volvieron un instrumento útil no sólo para la evaluación de las instituciones de educación superior, sino que sus resultados coadyuvaban en la construcción de criterios importantes para conocer el estado e impacto que las instituciones generaban en los diversos contextos donde se desarrollaban sus egresados. Aunado a lo anterior, los resultados de los estudios de seguimiento guiaban la orientación de las instituciones y constituían un recurso importante para comprender la evolución de las profesiones y los perfiles que se debían desarrollar en las instituciones.

Con el crecimiento de la educación superior, llegó también el desarrollo de los estudios de posgrado. Este nivel educativo, que contaba con diversos programas y orientaciones, se incrementó de forma gradual en sus inicios, aunque con el paso del tiempo se consolidaría como uno de los niveles más importantes, tanto en matrícula como en diversificación, y se convertiría en uno de los principales niveles orientados a la formación de investigadores y la profesionalización de algunas disciplinas, sobre todo emergentes.

En el presente capítulo, se aborda la construcción conceptual del término *seguimiento de egresados*, entendido como un concepto polisémico que tiene varias connotaciones, recalcando algunas de sus características generales, las distintas orientaciones que tiene, así como sus objetivos. Además, se presentan algunas de las teorías que dan sustento a este tipo de investigaciones y desde las cuales se ha interpretado la situación de los distintos sujetos al insertarse en otros espacios, como el mercado laboral y profesional, incorporando algunos de los objetivos a los que responden. En el mismo, se expone el uso de los estudios de seguimiento en el posgrado y la importancia que tienen estas investigaciones para el autoconocimiento de las instituciones y la mejora de éstas. Finalmente, se señala la importancia de la ejecución constante de este tipo de análisis en el posgrado, imperando la utilidad en el conocimiento del desarrollo de los programas profesionalizantes, el estudio de las trayectorias profesionales y laborales, así como de educación continua de los egresados de los programas.

1.1 Conceptualización: aportes para la construcción de los seguimientos de egresados

Los estudios de seguimiento se han denominado de diversas formas, dependiendo del país donde se realicen, teniendo como característica general conocer el desempeño de los egresados en su trabajo, su situación económica y su progreso en el desarrollo profesional y/o académico.

De acuerdo con Teichler (2003), los estudios de seguimiento se desarrollaron y aplicaron, inicialmente, en algunos países del continente europeo y en Estados Unidos desde la década de los sesenta, denominándolos de distinta forma, por ejemplo, en Estados Unidos la forma más tradicional de referirse a estos estudios es como *encuestas a egresados*, lo cual indica que los participantes fueron en algún momento alumnos y que concluyeron con los créditos de una licenciatura, sin importar si obtuvieron el título o no; por su parte, en Europa, es más común utilizar el término *encuesta a graduados*, que refiere a que los encuestados no sólo terminaron con los créditos de sus estudios, sino que recibieron el título o grado correspondiente. Finalmente, por *estudio de seguimiento* se hace referencia a aquellas investigaciones que se realizan con la finalidad de contactar a sujetos de un determinado programa o institución, titulados o no, para analizar sus trayectorias profesionales, por ejemplo, su estatus ocupacional, los puestos de trabajo desempeñados por los egresados, así como las habilidades y funciones desempeñadas en un periodo de tiempo posterior al egreso de los estudios.

Aunque el término *seguimiento de egresados* engloba al de *encuesta a egresados* y al de *encuesta a graduados*, es importante señalar que los tres términos implican diferencias en la metodología de su diseño, dado que el tener o no tener el título de la licenciatura tiene implicaciones importantes a la hora de desenvolverse en el mercado laboral, pues define el ingreso percibido, el puesto, la jerarquía y las actividades que se realizan, por tanto, es un punto importante a la hora de definir la metodología y el diseño de los instrumentos de recopilación.

En el caso de México, resulta pertinente hacer una delimitación de los estudios de seguimiento de egresados que se han realizado, los cuales tienen diversos propósitos y/u orientaciones metodológicas que responden a las necesidades para las cuales fueron diseñados y realizados. Dentro de estas orientaciones se encuentran los estudios dirigidos a

conocer la inserción laboral de los egresados, los estudios orientados a cuestiones de género u enfocados a la modificación de un plan de estudios o mapa curricular. Dichas orientaciones son variadas, por lo que deben entenderse desde la construcción de los proyectos de investigación y sus fines.

A continuación, se presenta un conjunto de acercamientos conceptuales que se han recuperado de diversas investigaciones y trabajos, documentos de instituciones de educación superior, así como la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para comprender la evolución de los estudios de seguimiento en México.

En un primer trabajo se encuentra que para Bravo (1980) los estudios de seguimiento son una aproximación al análisis de los fenómenos que contempla su desarrollo a través del tiempo, de ahí que sea utilizado en diversos campos: [...] en educación [...] como una estrategia para la evaluación de los programas educativos, así como una estrategia propiamente dicha de investigación (p. 4).

En lo anterior, la autora brinda dos características generales en este tipo de estudios, por un lado, la temporalidad de éstos, y por otro, el carácter evaluativo de los mismos. La temporalidad hace referencia a que el fenómeno (en este caso la formación de un grupo de sujetos) ocurre en un tiempo determinado y engloba a todos los participantes, mismos que pasaron por la experiencia de formarse bajo un mismo plan de estudios en una institución y contexto determinado. El carácter evaluativo puede concebirse en dos sentidos, primero como una forma de autoconocimiento de las instituciones de educación superior para mejorar su oferta educativa y, más contemporáneamente, estaría dirigido a cuestiones de acreditación por parte de otras dependencias o instituciones.

Por su parte, Santos y Cruz (1993) indican que los estudios de seguimiento se dan también en los niveles de posgrado y que responden a objetivos muy claros, indicando que éstos

son una herramienta para la evaluación de los posgrados que permiten verificar, comparar y ponderar el logro de los objetivos del programa, y el desarrollo y perfil del egresado en el ámbito laboral así como la pertinencia e impacto de dichos programas en el campo de la docencia, la investigación y el desarrollo tecnológico (p. 66).

Los autores destacan de nuevo el carácter evaluativo de los estudios, en el nivel del posgrado, haciendo énfasis en los beneficios que tienen los estudios para modificar y mantener

actualizado un programa de estudio de una institución por medio de una valoración interna o externa, sobre todo en los ámbitos que se mencionan, los cuales son característicos del posgrado.

Otra de las construcciones de los seguimientos de egresados, quizá de uso más extendido en las investigaciones, se encuentra en el estudio realizado por Gómez, Ortiz y González (2017) en el que se menciona que ayudan a conocer de manera general las características profesionales y personales de los egresados de una institución, por ejemplo, su situación económica, laboral, académica.

El estudio de Gómez, Ortiz y González se centra en el desarrollo profesional y condición laboral de los egresados, así como la situación de éstos fuera de la institución, agrega un aspecto importante en los estudios de seguimiento, las características personales de los graduados. Estas últimas son importantes pues permiten conocer cómo el desarrollo profesional y académico se relaciona con el personal, establecido en metas y estilos de vida concretos que impactan en la percepción que los egresados tienen de su propia formación y de las herramientas que ésta les brindó, por lo que resulta un aspecto central para comprender una de las múltiples aristas que intervienen en la formación profesional y los estudios de seguimiento de egresados.

El estudio de seguimiento realizado por Hernández, Tavera y Jiménez (2012), señala que, como herramientas de evaluación,

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 la aplicación de sus conocimientos adquiridos en su actual empleo (p. 42).

Hernández *et al* (2012) recuperan el carácter diagnóstico de los estudios de seguimiento, ya que, dependiendo de su orientación, pueden ayudar a conocer la forma en la que el mercado de trabajo de determinados profesionales se va modificando a lo largo del tiempo, y así, identificar las habilidades que se requieren y los posibles cambios en relación con las áreas en las que los egresados se insertan para modificar los planes y formar de manera pertinente a los futuros profesionales.

En la propuesta de Flores, Sánchez, Coronado y Amador (2001, p. 79), se indica que los estudios de seguimiento “permiten una visión objetiva de los logros y las fallas en la formación [...] y son herramientas básicas para la realimentación y rediseño de los planes y programas de estudio.” En esta aportación se encuentra otra orientación importante en los estudios de seguimiento, la reflexión de la formación recibida y la puesta en práctica de ciertas habilidades que permiten analizar y modificar los planes de estudio, actualizarlos a las nuevas demandas y obtener herramientas útiles que permitan nutrir el plan de estudios de una licenciatura determinada.

Por último, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) señala, en el *Esqueleto del plan para institucionalizar el seguimiento de egresados en el sistema de educación tecnológica*, que los estudios de seguimiento son considerados como

una estrategia evaluativa del proceso de análisis de los sistemas educativos de la institución, para conocer la ubicación, desempeño y desarrollo profesional de los egresados y determinar si la formación profesional es adecuada para su realización profesional y si da preparación para las necesidades de superación (IPN, 1982, citado en Alvarado 1983, p. 12).

En el documento del IPN se menciona que el uso de los estudios de seguimiento son una estrategia para el autoconocimiento de las instituciones y de las partes que integran su sistema, por lo que los resultados de los mismos son utilizados para la mejora de la institución y de sus programas educativos, además de que coadyuvan en el desarrollo profesional de los egresados que aún se están formando al identificar las áreas de oportunidad en las que se puede intervenir desde la oferta educativa de la institución.

Uno de los puntos importantes en los seguimientos de egresados, aunque no se refleja de forma directa en la metodología de los estudios anteriormente citados, es conocer si la institución está cumpliendo con su misión y visión, promoviendo sus valores institucionales y en general conocer la percepción que los egresados tiene sobre la institución y lo que está cumpliendo o no. En este sentido, por ejemplo, hay instituciones en las que la docencia es uno de sus fines, por lo tanto, conocer si sus egresados se desempeñan en el ámbito de la docencia es un referente para saber si se está cumpliendo con su cometido.

En los trabajos e investigaciones citadas, los estudios de seguimiento se han desarrollado de forma heterogénea, es decir, han tenido una diversidad de metodologías, criterios, poblaciones, objetivos, cohortes temporales, fines, etc., lo cual da cuenta de dos cosas, en primer lugar, de la utilidad que representan para las instituciones, y en segundo, de la importancia de desarrollar una metodología que permita llegar a los objetivos establecidos. Además, los estudios revisados coinciden en utilizar un enfoque cuantitativo de investigación, por lo que el presente trabajo retoma esta última característica.

Si bien los estudios de seguimiento pueden tener una diversidad de orientaciones y objetivos, es importante que las investigaciones integren una metodología pertinente para el tipo de estudio que se pretende realizar, que los sustentos teóricos que se utilicen sean plenamente fundamentados y que se haga un uso ético de la información recabada, pues ésta representa por completo a los egresados de un programa o institución y debe ser tratada de forma íntegra y confidencial.

En este punto es conveniente resaltar que la tendencia de realizar estudios de seguimiento con un enfoque dirigido a la evaluación interna de las instituciones y orientado a la mejora continua de las mismas, fue una constante en México hasta finales del siglo XX, cuando se realizó la XI sesión ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA) celebrada en la Universidad Autónoma de Campeche en marzo del año 1998, en la que se acordó, entre otros asuntos, trabajar en un nuevo esquema de financiamiento basado en el desempeño institucional de las instituciones de educación superior, mismo en el que se propusieron los principios de fortalecimiento de la autonomía, objetividad, transparencia y equidad, además de los criterios de costo por alumno, diferenciando por nivel de los estudios y área de conocimiento (UNAM, IPN, Colmex, UAM, 2003).

La información sobre los ejes tratados en el nuevo modelo de asignación de recursos del CUPIA, propuesto en 1998 y que se terminó de elaborar en los años posteriores, es un referente importante en la consolidación de los estudios de seguimiento en México. Por un lado, el nuevo modelo hacía énfasis en el desempeño de las instituciones como medida para la asignación de recursos, y por otro, introducía nuevos criterios que evidenciaban la necesidad de la investigación de los egresados bajo una metodología que permitiera la comparación de éstas y que proporcionara información útil para la mejora de las IES.

Para julio del año 1998, se llevó a cabo la segunda sesión extraordinaria del CUPIA, en la que se aprobaron los principios y criterios propuestos en la XI sesión ordinaria. Además, en la sesión extraordinaria, se acordó que el modelo de asignación de recursos fuera sencillo, multivariado, de aplicación gradual, haciendo énfasis en que las fórmulas utilizadas deberían de brindar certidumbre y transparencia al proceso (UNAM, IPN, Colmex, UAM, 2003).

Es en este marco en el que la ANUIES, por acuerdo del Consejo Nacional, coordinó el diseño de un esquema básico para la realización de estudios de seguimiento que permitiera a las instituciones obtener información confiable y pertinente sobre las variables y los indicadores de mayor relevancia, en cuanto carácter institucional, y apoyar de esta forma la toma de decisiones y la planeación académica (ANUIES, 1998).

Como resultado de esta segunda sesión extraordinaria se diseñó el *Esquema básico para estudios de egresados*, en el que se indicó que el concepto de estudios de seguimiento consisten en la

Evaluación de las actividades de los egresados en relación con sus estudios realizados. Es el procedimiento mediante el cual una institución busca conocer la actividad profesional que éstos desarrollan, su campo de acción, su nivel de ingresos, las posibles desviaciones profesionales que han tenido así como sus causas [,] su ubicación en el mercado de trabajo y su formación académica posterior al egreso. (ANUIES, 1998, p. 179)

En el trabajo realizado por la ANUIES se identifica que los estudios de seguimiento tienen, al igual que en el trabajo de Bravo (1980), un carácter evaluativo que está ligado a la toma de decisiones de las instituciones en relación con su planeación académica, además de que éstos posibilitan la comparación entre los egresados de distintas instituciones. Sumado a ello, la noción de seguimiento como procedimiento va perfilando un modo de realizarlos, una metodología compartida y validada por las distintas instituciones adscritas a la ANUIES con un fin claro, la evaluación y la comparación entre instituciones.

Desde el diseño de este esquema, la realización de estudios de seguimiento se constituyó en México como una herramienta de evaluación, que muchas veces estuvo más orientada a la asignación de recursos para las instituciones o programas y el estatus entre las universidades y menos al conocimiento de los egresados y sus condiciones. Esta tendencia es importante, pues sigue privilegiando la relación sujeto-número como una unidad de medida que permite

analizar la realidad y, a partir de esta relación, tomar decisiones en la modificación de planes o programas de estudio.

Estas características en la conceptualización de los seguimientos de egresados son importantes, ya que con metodologías diversas la comparación entre las instituciones resultaba complicada, sobre todo al momento de elaborar criterios válidos para realizar las investigaciones. Es con la propuesta de la ANUIES que se generaliza la metodología de los estudios y se establecen criterios para su diseño, aunque esta propuesta sólo es orientativa, su implementación en las universidades y las investigaciones realizadas con posterioridad dejan clara su importancia y trascendencia en el diseño de los estudios y la metodología para llevarlos a cabo, así como un consenso en su conceptualización, pues aunque la obtención o no del grado era importante, esta característica se englobaba en el interés por la formación continua.

Otro elemento importante en los estudios de seguimiento es su objetivo, de acuerdo con Alfa (2006, p. 14) los estudios generalmente se utilizan para:

- Evaluar la pertinencia y la calidad de los planes de estudio.
- Mejorar el diseño de los planes de estudio.
- Obtener indicadores de la calidad de la educación.
- Evaluar el nivel de satisfacción de los egresados con su formación.
- Conocer el nivel de inserción de los egresados en el mercado laboral y en sus carreras profesionales.
- Diseñar programas *ad hoc* de capacitación, de posgrado y de educación continua.
- Verificar si la misión de la universidad se refleja en la realización personal de los egresados y su compromiso.

Estos objetivos sólo son algunos de los más frecuentes, y cada estudio lo define a partir de lo que busca lograr con ese estudio de seguimiento, considerando que estas investigaciones pueden ser consideradas como una herramienta importante para la definición de políticas en distintos niveles institucionales, además de coadyuvar en el diseño de estrategias para el desarrollo y fortalecimiento de las instituciones de educación superior (ANUIES, 1998).

Sin embargo, a pesar de los beneficios que los estudios de seguimiento brindan a las instituciones, éstos no tienen una realización periódica o se limitan a delegar el interés de la participación a los propios egresados, colocando encuestas en las páginas oficiales de la institución o haciendo llegar a los egresados cuestionarios de los que no recibe una retroalimentación apropiada para su formación posterior o que no tienen un impacto en el desarrollo del plan de estudios de la institución.

Algunas de las razones por las que no se realizan dichos estudios, de acuerdo con la ANUIES (1998) son las siguientes:

- Representan un alto costo para las instituciones, lo cual tiende a ubicar a los estudios de seguimiento con una prioridad baja dentro del presupuesto de las instituciones.
- Sin el debido proceso administrativo, aumenta el grado de dificultad para la localización de los egresados, pues no hay bases de datos actualizadas.
- Ausencia de expertos en el tema, ya que en muchas ocasiones no se cuenta con investigadores que se hayan especializado en este tipo de estudios.

Si bien la situación que enmarca la ANUIES responde al contexto de finales del siglo XX, es necesario pensar en nuevas formas de realizar los estudios de seguimiento, desde la implementación de diversas herramientas o plataformas tecnológicas para la realización del estudio hasta los programas para el análisis de la información, así como la forma de presentarla y utilizarla.

Esto conlleva a cuestionarse cuál es la razón de ser de los estudios de seguimiento en el contexto actual y si deben limitarse a ciertos objetivos, ya que si bien se pensaron dentro del marco de la globalización y la internacionalización de la educación superior, así como en un contexto mercantilista, la realidad se encuentra en constante cambio, por lo que resulta primordial incluir otras variables en su estudio, otras perspectivas para acercarse a los egresados y, sobre todo, pensar en la utilidad que tiene la información que deriva de estos estudios para la formación, pues debe ser tendiente a la mejora de los programas y contribuir a que los egresados encuentren alternativas para continuar con su desarrollo profesional al identificar nuevas áreas de crecimiento profesional, habilidades o competencias que se demandan de la profesión y las características del programa que funcionan o deben modificarse.

La diversidad de acepciones de los estudios de seguimiento radica en el diseño y la metodología de las investigaciones, en gran medida porque el concepto se construye a partir del objetivo que persigue y las necesidades para las que se está realizando, aunque, de manera general, se puede resaltar que los estudios de seguimiento tienen como principal interés conocer la información general de los egresados respecto a sus antecedentes académicos, sus características sociodemográficas, su situación laboral actual, la trayectoria profesional después del egreso y la opinión que tienen éstos sobre la formación recibida con la finalidad de hacer modificaciones al plan de estudios, identificar los cambios en el mercado laboral o simplemente para tener una base de datos que permita mantener un vínculo más directo entre los egresados y la institución. Por lo tanto, aunque haya múltiples definiciones o enfoques sobre el concepto de los estudios de seguimiento, lo importante es tener claro el fin que se busca, el objetivo, y contar con una metodología que permita acercarse de manera adecuada al objeto de estudio y comprender sus características.

1.2 Teorías que sustentan los estudios de seguimiento

Los estudios de seguimiento, al ser investigaciones que buscan comprender la situación de cierto grupo de sujetos dentro de un contexto determinado, se valen de diversas teorías para poder explicar la realidad que éstos viven y experimentan al desarrollarse profesionalmente una vez que se concluyen los programas de formación.

En este sentido es pertinente comprender que, como lo señala Alvarado (1983), los estudios de seguimiento de egresados, como estrategia, parten de la concepción del estudiante como producto de una formación concreta y del vínculo que se forma alrededor de éste, es decir, el egresado es el centro del sistema educativo y el contexto social, así como del mercado profesional en el que se encuentra inserto una vez que termina su plan de estudios. Por lo tanto, los egresados son una fuente de información importante para conocer la situación laboral que se está desarrollando y cambiando, además, permite conocer si los distintos conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollan les proporciona las herramientas necesarias para intervenir en los distintos contextos a los que se enfrente.

La comprensión de esta relación ha sido estudiada desde diversas disciplinas, perspectivas y corrientes. Sin embargo, no es propio de este trabajo hacer una explicación profunda de cada

una de estas teorías sino presentar algunas de las que han sido más utilizadas en los estudios de seguimiento y aquellas que, por la complejidad del fenómeno que se estudia, han coadyuvado en la comprensión del tema y el enriquecimiento de éste. Para el desarrollo de esta tesis, se utilizan como referentes las categorías de análisis propuestas por la ANUIES para establecer algunas relaciones y conocer la influencia de estas categorías en el desarrollo y desempeño de los egresados.

Una de las teorías más empleadas para explicar la manera en la que la formación académica influye en el desarrollo profesional de los estudiantes una vez que egresan de las instituciones educativas es la teoría del capital humano, la cual tiene su origen en la economía clásica, siendo Adam Smith uno de sus principales teóricos. De acuerdo con Smith (1776) existe una relación directa y proporcional entre lo que se invertía en el aprendizaje y lo que se ganaba en un empleo, siendo la escolaridad la principal medida para diferenciar los salarios. Es importante mencionar que la concepción del capital humano, a pesar de que fue considerada por varios autores, no fue desarrollada con un marco teórico sólido, por lo menos hasta la mitad del siglo XX, gracias a las obras de Mincer (1974), Schultz (1960) y Becker, (1964). Fue hasta mediados del siglo XX que la idea de la relación entre la educación y la obtención de un mejor empleo se fue desarrollando de manera más profunda, sobre todo por Theodore Schultz, quien publicó dos artículos importantes relacionados con el tema: “Invertir en el hombre: la visión de un economista” e “Invertir en Capital Humano”. En el primero desarrolla una serie de ideas encaminadas a invertir la negatividad que existía en la época por considerar a los hombres como bienes del capital; en el segundo desarrolla dos tesis, en la primera muestra como las retribuciones que tenían los trabajadores se correspondían con las diferencias en el grado de educación, es decir, aquellos trabajadores que tenían un mayor nivel educativo tenían un mejor salario; en la segunda hace una relación entre la inversión adicional en la educación de los trabajadores y como este proceso contribuía al incremento de la renta nacional en Estados Unidos, en este caso, continuar formándose favorecía de manera significativa en un aumento de salario (ANUIES, 1998).

Otro de los teóricos de la teoría del capital humano fue G. Stanley Becker que, al igual que otros autores de la época de la guerra fría, tuvo interés en estudiar cómo el crecimiento del ingreso que no estaba explicado por el crecimiento físico y de la mano de obra en Estados

Unidos era consecuencia del capital humano. El objetivo principal de Becker, de acuerdo con Galassi y Andrada (2009), era estimar la tasa de retorno a la educación, pero en el desarrollo de su trabajo se dio cuenta que no había un marco teórico que explicara el proceso de inversión en las personas, y aunque no fue el primer teórico en interesarse por la relación educación-salario, sí fue quien formalizó la teoría del capital humano en algunos postulados que destacaban la relación entre la edad, la formación y las habilidades con el nivel de ingreso de los empleados.

Becker definía la inversión en capital humano “como la actividad que repercute sobre la renta monetaria y psíquica futura a través del incremento de recursos incorporados a los individuos” (Galassi y Andrada, 2009, p. 7). En esta definición, Becker no sólo hacía referencia al incremento salarial que representaba una trayectoria educativa más amplia, sino también a la parte formativa de los individuos.

De forma resumida, las teorías que sustentan los estudios de seguimiento se pueden agrupar en tres momentos, en los cuales se van concretando los criterios que los constituyen y su relación con la educación y en los que puede observarse el cambio de paradigma en su concepción, ya que al inicio había una base teórica limitada que se concreta con el paso del tiempo y en la que se comienza a definir la educación como una inversión.

En la Tabla 1 se identifican los tres momentos y sus características:

Tabla 1. Momentos del desarrollo teórico de la teoría del capital humano

Momentos	Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
Características	Uso del concepto de capital humano para señalar que el conocimiento y la salud determinan el incremento de la productividad individual y el crecimiento económico.	El concepto de capital humano considera todos los recursos que permitan originar futuros flujos de ingreso (formación de personas y fabricación de máquinas). En el caso de Schultz, integró componentes cualitativos como la habilidad, los conocimientos y atributos similares como la inversión.	Desarrollo formal de la teoría del capital humano, se considera la educación y la formación como inversiones que se realizan con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos.
Principales autores	Schultz (1960) Smith (1776)	Eicher (1988)	Becker (1964)

Tabla 1 Momentos del desarrollo teórico de la teoría del capital humano. Elaboración propia a partir de Pérez y Castillo (2016).

Como se observa en la Tabla 1, el desarrollo del concepto de capital humano y su sustento teórico tuvo un desarrollo gradual en el que se fueron definiendo las características y criterios para su aplicación. Con el tiempo, otras teorías, de un carácter más sociológico, también impregnarán el diseño de los estudios de seguimiento e integrarán más elementos, aparte de la trayectoria educativa, como parte de las distintas variables que influyen en la obtención de un empleo y la asignación de un salario.

De acuerdo con la ANUIES (1998), la influencia de estos estudios tuvo un impacto importante a nivel global. Una de las primeras organizaciones en mostrar interés en la utilidad de los estudios de seguimiento fue la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuando en 1964 publicó el estudio de Edward F. Denison “*Measuring the Contribution of Education (and the residual) to economic growth*”, en el que se presentaban argumentos que indicaban que las inversiones en educación generaban mayores rentas que las inversiones en capital físico y que los incrementos en gasto educativo eran un medio para incrementar el Producto Interno Bruto de un país. Esto se tradujo en políticas de financiamiento y expansión de los sistemas educativos en distintos países, mismas que además de motivar el interés en analizar dicha relación, incentivó la realización de investigaciones en las que se analizaba de manera crítica los efectos de estas políticas o se proponían estrategias para mejorar dicha relación y establecer mejores vínculos con el mundo del trabajo. Es importante mencionar, que la mayoría de los trabajos realizados se centraba en la cantidad de alumnos matriculados en una institución y el porcentaje de éstos que terminaba en tiempo y forma su trayectoria educativa, es decir, la calidad no era el centro e interés de estos primeros proyectos.

Uno de los puntos más importantes del trabajo de Denison, de acuerdo con la ANUIES (1998) fue la aplicación que hizo de las mediciones de inversión en capital humano junto con otros cálculos de rendimiento económico, los cuales le llevaron a concluir que había un efecto positivo de la educación sobre la capacidad productiva de la fuerza de trabajo y que éste podía ser medido a través de una clasificación por años en la que se tomara en cuenta el tiempo invertido en la escuela.

La ANUIES (1998, p. 7) señala que

este último planteamiento es el que enmarcó lo que se dio a conocer como Teoría del Capital Humano, la cual proporcionó una justificación para la expansión masiva de la educación en la mayoría de los países: si los gastos en educación contribuían al crecimiento económico, los gobiernos podrían, además de satisfacer las demandas de educación de sus poblaciones, contribuir simultáneamente al crecimiento material de la economía.

La teoría del capital humano no sólo contribuyó a explicar la relación de la educación con el mercado laboral, sino que, de acuerdo con la revisión de Pescador (ANUIES, 1998), la misma sustentaba que los fenómenos del ingreso a la educación y el desempleo eran producto de las diferencias que había en los niveles educativos de cada sujeto, lo cual se traducía en una supuesta decisión de los individuos por invertir o no en sí mismos, haciéndolos responsables de su situación laboral o profesional por su falta de inversión en educación.

Bajo este contexto, la educación, y en especial la educación superior, se consideró como el “vehículo para (lograr) una mejor distribución de las oportunidades ocupacionales. El sistema educativo (...) se constituía como la principal palanca para la movilidad y la igualdad social” (Lladó, Sánchez y Navarro, 2013, p. 66). Por lo menos en el ideal, el vínculo que se estableció entre la formación y la obtención de un mejor empleo y una mejor remuneración por éste permeó en la población y se estableció una relación directa entre terminar la educación superior y obtener, de facto, un empleo; con el pasar de los años se establecerían otras aristas en ese trinomio que complejizarían las relaciones entre sus elementos.

Con el paso del tiempo, los estudios realizados únicamente desde la teoría del capital humano resultaron insuficientes para explicar la compleja relación que existe entre el binomio educación-trabajo, y surgieron nuevas teorías, posturas y aportes que apuntaban a una forma más holística de comprender la relación entre el avance educativo de un sujeto y su desarrollo en el ámbito laboral. Dichas aportaciones asumían que había otros factores que intervenían en esta relación, por ejemplo, Mincer desarrolló una serie de trabajos en los que demostró que la escolaridad no era la única variable con la que se debía estudiar este fenómeno, ya que en su estudio *Escolarización, experiencia e ingresos* publicado en 1974 demostró que “ni el modelo básico (con años de educación formal como único predictor), ni el modelo de escolaridad más edad [explicaban] más del 15% de la variación sobre los ingresos” (Galassi y Andrada, 2009, p. 10) de los egresados de un programa educativo.

Investigaciones como las de Mincer (1974, 1976 y 1993) ponían de manifiesto la incapacidad de la teoría del capital humano para explicar de manera completa el fenómeno educación-empleo, por lo que surgieron estudios en los que se consideraban otras variables como la raza de los participantes, la ocupación y la escolaridad de los padres o el sexo de los egresados para explicar el comportamiento de los profesionistas en el campo laboral y las condiciones o características que influían el desarrollo profesional de los sujetos una vez que se intentaban insertar en el mercado laboral.

De acuerdo con la ANUIES (1998), algunos de estos estudios fueron realizados por Sewell y Hauser, quienes en 1974 encontraron que la educación y el estatus ocupacional de los padres tenía una correlación importante en el logro educativo de los hijos, siendo este último un factor importante para incrementar la movilidad de éstos. Por su parte, los estudios de Bowles y Gintis realizados en 1975 sugerían que la función principal de la educación era legitimar la reproducción de las estructuras de clase al asignar a los jóvenes a ocupaciones y salarios con base en la clase social de los padres, en esta última tesis, Bowles y Gintis ponían de manifiesto que la educación y el acceso a la misma era parte de un sistema que reproducía las clases sociales de forma permanente.

Lo anterior propició una nueva vertiente en el desarrollo de los estudios de seguimiento, ya que los mismos se siguieron considerando como un aporte importante y útil para la investigación educativa y el desarrollo de las instituciones. Dichas investigaciones abonaron desde distintas disciplinas, como la Sociología, de las cuales surgieron nuevas categorías de análisis que permitieron comprender la realidad de los egresados, las distintas relaciones que entablaban éstos con el ámbito laboral y las diversas variables que interceptaban en dicha relación, las cuales son de carácter multirreferencial y complejo.

Por ello, la realización de estudios de egresados para conocer la medida en que la formación que están ofreciendo las IES responde a las necesidades sociales y profesionales de sus estudiantes y egresados a nivel nacional e incluso internacional, resulta muy útil como parte de las medidas de evaluación de cada institución.

El interés en la evaluación por medio de los estudios de seguimiento y la necesidad de conocer la relación que existe entre la formación profesional, la inserción en el mercado laboral y el desarrollo profesional de los egresados tiene una historia amplia, con

características propias en cada etapa de su desarrollo, comenzando principalmente en el continente europeo y extendiéndose por Estados Unidos de América hasta permear a todas las instituciones de educación, sobre todo superior, en el mundo.

De acuerdo con Briseño, Mejía, Cardoso y García (2014),

las primeras instituciones educativas que comenzaron a evaluar la relación entre escuela e inserción laboral mediante los estudios de seguimiento de egresados (ESE) estuvieron localizadas en Europa y en Estados Unidos de América, donde las tendencias de los estudios son fuertemente operativas y sus fines informativos, para influir en la toma de decisiones (p. 147).

Este carácter informativo de los estudios de seguimiento fue su característica principal en los primeros estudios que se realizaron, después se complejizaría su diseño y metodología y se comenzarían a utilizar como un proceso de evaluación para la toma de decisiones internas de la institución y, posteriormente, como un procedimiento de evaluación externa y como forma de comparación entre instituciones.

De acuerdo con Teichler (2003), el interés por estudiar dicha relación ha pasado por varios momentos en los que se ha puesto énfasis en sus distintos aspectos, por ejemplo, desde principios de los años sesenta se colocó como un tema central la relación entre el gasto en educación y el crecimiento económico de los países, tema particular de organismos internacionales como la OCDE, así como por los vínculos entre la inversión en educación y el rendimiento individual.

Durante finales de los años sesenta y principios de los setenta, el tema importante fue la posibilidad de llegar a una sociedad con igualdad de oportunidades en la que el éxito escolar y laboral fuera la norma. A lo largo de los setenta la perspectiva optimista de la relación educación-empleo fue entrando en crisis, debido a un contexto en el que había grandes problemas sociales y de empleo. En esta misma década el debate se centró en los beneficios que los cambios curriculares tendrían en las oportunidades de trabajo. Para los años ochenta hubo una diversificación de la oferta educativa superior, aunque la relación educación-empleo dejó de ser una prioridad.

Es hasta la década de los noventa cuando el interés por la educación y su relación con el empleo vuelve a cobrar relevancia, debido en gran medida al aumento de la matrícula en las

instituciones de educación superior durante la década de los ochenta y la ola de desempleo de los años noventa, por lo que la transición entre la educación superior y el empleo se volvió de nuevo un tema central, ya que ahora se cruzaban en este binomio los cambios tecnológicos, la necesidad de los graduados de seguirse formando y flexibilizar su tiempo para estudiar y entrar al medio laboral al mismo tiempo. Además, el cambio de percepción de la formación se ubica ahora en la aplicación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que les aseguraran el éxito laboral.

En el caso de México, de acuerdo con Rodríguez (2003, citado en Arzate y Romero 2007), durante la década de los sesenta hay un crecimiento importante del sistema educativo superior, sobre todo por el ingreso de amplios segmentos sociales, lo que originó el crecimiento de la matrícula y la consecuente masificación de las ciudades y las instituciones de educación media y superior. Para los años setenta, debido a la implementación de una reforma educativa, se impulsó la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la implementación de nuevos modelos universitarios como el de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) y se fomentó el sistema de institutos tecnológicos regionales. Durante esta década la población total de estudiantes en el país creció a una tasa promedio de 12.5% anual de 1970 a 1980.

Al igual que en Europa, durante los años ochenta en México se prolongó un abandono del nivel superior y se visibilizaron los problemas del Estado para contribuir a su innovación, en gran parte como consecuencia de los problemas políticos del país. Sin embargo, durante los años noventa hay un repunte en el interés por la educación superior, sobre todo impulsado por las demandas externas para crear y fortalecer las áreas de formación que respondieran a las nuevas exigencias del mercado laboral mundializado.

Las últimas dos décadas del siglo XX estuvieron fuertemente influenciadas por los procesos de globalización, la liberación del comercio mundial y, en el caso de la educación superior, la consolidación de mecanismos de control de recursos que impartía el Estado; al mismo tiempo, la matrícula continuó expandiéndose y la evaluación de las instituciones se fue posicionando como una herramienta útil para el conocimiento de la labor que estaban realizando las instituciones y la asignación de los recursos que se les otorgan.

De manera concreta, los estudios de seguimiento de egresados en las instituciones de educación superior en México datan de la década de los setenta, siendo pioneras la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) unidad Azcapotzalco, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la ENEP Zaragoza en el Distrito Federal. En otros estados, instituciones como la Universidad Veracruzana y la Autónoma de Nuevo León también se destacan por la realización de este tipo de estudios (Briseño *et al*, 2014).

Generalmente, los primeros estudios de seguimiento de egresados que se realizaron en dichas instituciones hacían énfasis en dos aspectos: la inserción de los egresados en el mercado de trabajo y la indagación de la opinión de los egresados sobre la formación que habían recibido (Reynaga, 2003). Los resultados de éstos estaban orientados a la mejora de la institución o de sus planes de estudio y se enfocaban en su mayoría en la población del nivel licenciatura.

La metodología de investigación utilizada para la realización de los estudios ha sido tradicionalmente cuantitativa, al igual que en otros países, resaltando la relación sujeto-número para explicar el nivel de logro o satisfacción de los egresados. Dicha metodología brinda información importante sobre las características generales de la población estudiada y permiten analizar el ejercicio profesional de los egresados de los programas por medio de la aplicación de cuestionarios, también coadyuva en la evaluación de la pertinencia de los programas que se ofertan y su vinculación con las habilidades y conocimientos que se demandan en el ámbito profesional y la relación de la formación en la solución de las demandas de una sociedad que cambia constantemente.

La investigación cuantitativa se ha utilizado tradicionalmente en los estudios de seguimiento, incluso en las últimas décadas se han desarrollado una gran cantidad de estudios de seguimiento de egresados con esta metodología para coadyuvar en los ejercicios de evaluación de las IES y tener una visión más amplia del impacto que los programas están generando en la sociedad y en los egresados. Dichos estudios se han centrado en los siguientes aspectos o criterios: el perfil socioeconómico de los egresados, la inserción laboral y, en pocos casos, el nivel de satisfacción de los estudios (Briseño *et al*, 2014).

La tendencia en hacer uso de los estudios de seguimiento en las IES como forma de autovaloración y su uso posterior en la evaluación y comparación entre las distintas

instituciones se incrementó al final del siglo XX, sin embargo, como lo señala Bravo (1980), la investigación sobre egresados en cuanto estrategia no dejó de recibir la atención pertinente, por lo que existe un desequilibrio entre las investigaciones realizadas (generalmente informes) y los textos en los que se presentan las consideraciones metodológicas para abordar dicho análisis. Lo anterior, principalmente, por el costo que representaban para las instituciones.

En síntesis, para comprender de una manera más integral la forma en la que se desenvuelven los egresados de un programa educativo en su trayectoria académica y profesional es necesario tener en cuenta no sólo la inversión que se realizó en su formación, como lo señalan algunos de los postulados de la teoría del capital humano, sino también tener en cuenta las condiciones y las características de los sujetos que se desenvuelven en los distintos ámbitos laborales y profesionales, y los factores que intervienen en su proceso formativo, considerando la edad de los egresados, el sexo, el tipo de trabajo que realizan, etc., y de esta forma tener un panorama más completo sobre el comportamiento y características que tienen una vez que salen de las instituciones y se insertan en el mercado laboral o profesional, para de esta forma tener información suficiente para poder tomar decisiones sobre la formación de los futuros profesionales de un área o campo determinado.

1.3 Los estudios de seguimiento en el posgrado

El posgrado incluye los estudios de especialidad, maestría y doctorado, particularmente y con base en el artículo 46 del Reglamento General de Estudios Universitarios de la UNAM, se define como el tipo de estudios que tiene como fin proporcionar “una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento y tendrán alguno de los siguientes objetivos: a) iniciarlo en la investigación; b) formarlo para la docencia, o c) desarrollar en él una alta capacidad para el ejercicio profesional” (UNAM, RGEU, 2014). Los estudios de maestría pueden tener una de las siguientes orientaciones: dirigida a la investigación y profesionalizante (o con orientación profesional).

El *Glosario de términos del PNPC* (SEP, 2011) señala que el posgrado con una orientación a la investigación “es una formación que le permite al estudiante iniciar su carrera en la investigación científica, humanística o tecnológica. [...] su trabajo de investigación genera conocimiento nuevo” (p.15).

El mismo documento señala que los programas de orientación profesional “tienen como finalidad, proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con una alta capacidad para el ejercicio profesional” (SEP, 2011, p. 16).

Otras definiciones, por ejemplo, señalan que los estudios de posgrado con una orientación a la investigación

tienen como propósito la profundización de conocimientos y competencias en un área o disciplina del saber, pudiendo resultar en determinados niveles de especialización en dichas áreas o disciplinas, o en un campo inter- o trans-disciplinar y resultado en la preparación académica de personal investigador y/o docentes de nivel superior en las mismas (Sánchez, 2008, p. 332).

Por ende, los programas de posgrado con este tipo de orientación tienden a profundizar en temas relacionados con las distintas metodologías y tradiciones de investigación a fin de contribuir a la generación de nuevo conocimiento. Requieren de un trabajo final en forma de tesis.

El posgrado con una orientación profesionalizante, por su parte, se define como “la profundización de conocimientos y competencias en un área o campo profesional, generalmente en términos de especialización en un dominio o conjunto de dominios dentro de dicha área o disciplina” (Sánchez, 2008, p. 332).

Los programas de posgrado con esta orientación están enfocados principalmente a la aplicación del conocimiento en el área o campo profesional (saber hacer). Su desarrollo se plasma en un trabajo de intervención, la generación de un modelo o prototipo o la revisión del estado de arte del ejercicio profesional (Sánchez, 2008).

En la Tabla 2 se presentan algunas de las características de ambas orientaciones de los programas de posgrado, desde el propósito del programa hasta experiencias formativas que se pueden tener al elegir una u otra opción.

Tabla 2. Comparativa: Orientación del posgrado

Faceta/Tipo de programa	Orientación del programa	
	Investigación	Profesionalizante
Propósito del programa	Desarrollo de capacidades de investigación o creación intelectual o artística.	Desarrollo de conocimientos/competencias profesionales.
Nivel de estructuración de los aprendizajes	Media a baja, valoración del estudio y producción independiente. Asistencia a seminarios.	Alta a media, predominio de cursos, talleres y prácticas estructuradas.
Experiencias formativas	Participación en actividades de investigación o producción intelectual o creación artística.	Participación en proyectos aplicados.

Tabla 2 Elaborada a partir de la propuesta de Sánchez (2008).

Lo anterior permite profundizar en el tipo de formación que se recibe de acuerdo con la orientación de los programas, además de que gracias a estas especificaciones se pueden identificar rasgos específicos de un programa de posgrado y tener un mayor número de elementos que permitan evaluar los programas con ayuda de un estudio de seguimiento de egresados con objetivos pertinentes que, además de guiar el diseño metodológico de la investigación, permiten hacer un uso adecuado de los resultados obtenidos

En el nivel del posgrado, las investigaciones sobre egresados son aún escasas y la mayoría comparten la misma visión de las investigaciones realizadas en el nivel de la licenciatura, es decir, se ve a los estudios de seguimiento “como una aproximación estrechamente ligada a visiones funcionalistas y neoempiristas de la sociedad, y por lo tanto del aparato escolar” (Bravo, 1980, p. 3); en menor medida, los estudios rescatan otras categorías de análisis, sobre todo las relacionadas con aquellos factores internos (motivación, interés) y externos (relaciones en la institución, dinámica del espacio, relación docente-alumno), que ayudan a comprender desde otras perspectivas el desarrollo de los egresados y la forma en la que ingresan al ámbito profesional.

La realización de estudios de estos estudios tiene una relevancia importante para el desarrollo de los programas, ya que como lo señala Manzo, Rivera y Rodríguez (2006) terminar un posgrado tiene implicaciones importantes en el desarrollo profesional, en la medida en la que ayuda a “complementar, actualizar y profundizar en los conocimientos y habilidades que poseen, vinculados [...] al ejercicio profesional, los avances científicos-técnicos y las necesidades de las entidades” (p. 6).

Dada la importancia de estos estudios, obtener información sobre el desenvolvimiento de los egresados es una prioridad que deben de tomar las instituciones de educación superior como parte de sus procesos de evaluación o autoconocimiento. Además, dada la diversidad de programas que existen en el posgrado, las orientaciones que tienen y la población a la que atienden, se puede asegurar que los estudios son herramientas que permiten complementar los programas y enriquecer la formación de los profesionistas.

Algunas experiencias en estudios de seguimiento en el posgrado son el trabajo *Estudio de seguimiento a personas graduadas de postgrados de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanistas (FCSH) de la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL)* de Rodríguez y Valenzuela (2017) en el que muestran los resultados de un cuestionario aplicado a 273 personas de diferentes posgrados en una universidad del Ecuador. Los cuestionarios versaban sobre distintos ejes como el perfil general, la evaluación de la enseñanza recibida, la pertinencia de los programas para el entorno laboral en el que se desenvuelven, entre otros. Como resultados, se encontró que la mayoría de los graduados eran hombres, con una edad promedio de 36 años y un promedio de experiencia laboral de 13 años. Principalmente laboraban en el sector privado y, en relación con la incidencia positiva del programa que habían cursado con su formación profesional, más del 50% no lo considera así. En las conclusiones del estudio se señala que con éste “se amplía la información con la que se contaba sobre este grupo de exestudiantes, ayudando así a tomar medidas y plantear recomendaciones que contribuirán a mantener los procesos de mejora continua de la unidad académica” (Rodríguez y Valenzuela, 2017, p. 1).

En otro estudio realizado por Martínez G., Bernal M., Hernández C., Gil M. y Martínez F. (2005) se buscaba caracterizar a los egresados del posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), principalmente los egresados de maestría y doctorado de las distintas áreas de formación. Dicho estudio señala la importancia de los estudios en la evaluación institucional, principalmente por tres razones: los egresados y el impacto del programa en la intervención de las necesidades o problemas identificados, la incidencia de docentes y estudiantes en la solución de la problemática del entorno mediante la prestación del servicio o la investigación y, el desarrollo de los egresados en relación con el tipo de formación y los fines institucionales y sociales (Martínez G., *et al*, 2005). Además, el estudio

señala que, como resultado de la investigación, se pudo encontrar que los egresados de los programas de maestría tienen como características ser predominantemente hombres, casados, de nacionalidad mexicana, con un promedio de edad de 36 años. En el caso del doctorado, se encontró que la mayoría son egresados de los programas de maestría y que el 59.5% contaba con una beca, tanto para la realización de los estudios como para la tesis de grado. Se identificó que la actividad actual de los egresados del doctorado tiene una gran vinculación con los programas cursados.

Las investigaciones anteriores tienen un diseño metodológico específico, dentro de los cuales es necesario hacer algunas consideraciones, por ejemplo, el estudio de Rodríguez y Valenzuela (2017) consideró a los egresados de los siguientes programas: Maestría en Finanzas, Maestría en Economía y Dirección de Empresas, Maestría en Gestión del Talento Humano, Maestría en Docencia e Investigación Educativa y Maestría en Marketing y Comercio Internacional, a los que se les cuestionó sobre aspectos socioeconómicos y generales, impacto en el empleo, pertinencia de los programas, vinculación entre la universidad y los egresados y, por último, la contribución de la educación recibida. En este caso, la investigación está orientada a caracterizar a los egresados del posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, sin hacer hincapié en las diferencias de cada uno de los programas y las especificidades de éstos, por lo que sus resultados permiten conocer la función del posgrado en relación con la empleabilidad, el desarrollo de habilidades para el trabajo y el vínculo entre la Facultad y los egresados.

En el caso del estudio de Martínez G., *et al* (2005), la metodología de está orientada a caracterizar a la población del posgrado de la UNAM, incluyendo a los egresados de todas las áreas del conocimiento y haciendo una diferenciación entre los egresados de la maestría y el doctorado, por lo tanto, sus resultados no están orientados a las características específicas de cada área, aunque sí coadyuva en la identificación del perfil de los egresados del posgrado.

En relación con la metodología empleada en el estudio de Torres (2010), éste usa el modelo propuesto por la ANUIES para los estudios de seguimiento, mismo que consta de diez elementos de análisis a partir de los cuales se diseña el cuestionario que responden los egresados. Además, la especificidad que hace acerca del perfil de los trabajadores sociales y de las funciones que realizan permite construir un panorama completo sobre el proceso de

formación de los egresados y su desarrollo en el campo laboral a partir de las características propias de su formación.

En este sentido, las investigaciones sobre los egresados del posgrado deben de considerar algunas cuestiones relacionadas con el tipo y fin de la formación, ya que este nivel prepara para afrontar de manera específica los diversos retos y problemáticas que se presentan en el ámbito que les corresponda y, aunque los estudios de seguimiento son una herramienta eficaz para conocer dicha situación, éstos no se realizan con una periodicidad constante debido a la inversión de dinero y tiempo que requieren.

También, en otras ocasiones, los resultados de las investigaciones sólo se enfocan en caracterizar el producto final del proceso formativo, es decir, las habilidades o conocimientos de los egresados, basándose en cantidades como el porcentaje de egresados, la deserción, los índices de aprobación, reprobación y titulación de una generación formada, así como la realidad laboral en la que se insertan y la vinculación que existe entre los programas y el trabajo, sin que estos resultados sean utilizados de manera concreta para el enriquecimiento de los programas formativos o para identificar las distintas áreas formativas de los programas y su vinculación con el desarrollo ético y personal de los sujetos.

Los anteriores no son los únicos obstáculos a los que se enfrenta el posgrado en relación con las investigaciones sobre egresados, ya que existen algunas consideraciones que se deben tener en cuenta al momento de realizar un estudio de seguimiento, por ejemplo, de acuerdo con el nivel, los estudios deben estar orientados a conocer la pertinencia e impacto de los programas en el campo de la docencia, la investigación y el desarrollo tecnológico (Santos y Cruz, 1993). Además, se debe considerar la pluralidad de actores que intervienen en el proceso de egreso, de ahí la importancia de tener un objetivo bien definido, la dificultad para localizar a los egresados, el desinterés de los egresados por participar, la falta de retroalimentación y el desconocimiento de los beneficios que los estudios de seguimiento tienen.

Por tanto, el seguimiento de egresados como herramienta de evaluación multidimensional es una opción que las instituciones de educación superior pueden utilizar para nutrir distintos elementos de un programa educativo, siendo los egresados de los programas de posgrado uno de los actores clave para reconocer los contextos en los que se están desarrollando y analizar

su formación académica y las distintas formas en las que se introducen en el campo laboral, con la finalidad de contribuir a la mejora de los procesos de formación y desarrollo de los programas.

La presente investigación tiene el propósito de realizar un seguimiento de egresados de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) Filosofía, la cual es un programa con una orientación profesionalizante que prepara a los docentes en concordancia con las necesidades educativas que el tipo medio superior exige. Debido al tiempo desde su implementación, es necesario realizar un estudio que permita conocer la visión que tienen los egresados sobre el alcance de los objetivos del programa, a saber, elementos conceptuales y metodológicos para una práctica docente basada en principios sociales, éticos y educativos; desarrollo de saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos, así como una profundización en el dominio del campo de conocimiento de la filosofía.

En suma, al considerar la docencia en el nivel medio superior como una práctica especializada, el programa MADEMS Filosofía se enmarca en un programa de tipo profesionalizante que permite a sus estudiantes contar con un amplio conocimiento del quehacer docente, la práctica docente y las implicaciones que tienen éstas en la formación de los estudiantes del nivel medio superior en México.

En el capítulo siguiente se hace una revisión del desarrollo de programas de formación docente en educación media, así como los principales retos y desafíos de este tipo y el papel de la filosofía en el marco de la RIEMS. Además, se analiza la creación y desarrollo del programa MADEMS Filosofía con el fin de comprender su estructura, fines y la importancia que tiene en el contexto actual.

Capítulo 2

El posgrado: formación y profesionalización de docentes para la Educación Media Superior en México

La formación, actualización y profesionalización docente ha sido uno de los temas que en la última década ha tenido relevancia en cuanto a la evaluación de la educación se refiere. Sin embargo, en el país los procesos de formación docente cuentan con un desarrollo histórico heterogéneo, mismo que es necesario pensar desde la constitución histórica del sistema educativo mexicano, así como desde los distintos procesos sociales, económicos y de globalización que se han desarrollado. Cabe mencionar que en la actualidad el papel de la educación media superior (EMS), así como sus estudiantes, egresados y docentes, sigue siendo un tema de investigación y reflexión constante. En el caso de la formación docente para el nivel medio superior, es necesario mencionar que la concepción, funciones y objetivos de este nivel han tenido una variedad de definiciones y posturas, debido a la diversidad de éste.

Entre algunos de los factores que intervinieron en el desarrollo de la EMS, y que por lo tanto tienen una relación directa o indirecta con la formación de los docentes, se puede mencionar el aumento de la demanda de dicho nivel, el crecimiento de la matrícula en las instituciones de educación básica, la creación de la Escuela Nacional Preparatoria y la diversificación de los modelos en el nivel medio superior. En este sentido, la EMS es un nivel educativo complejo, atravesado por diversos factores, actores, procesos e instituciones que interactúan en los muchos contextos del país, por lo que pensar en la formación de los docentes dentro de este nivel exige una reflexión profunda.

En conocimiento de la diversidad de retos y problemáticas que se gestan dentro del nivel bachillerato, el presente capítulo se centra en uno de sus actores, los docentes, los cuales tienen un desarrollo histórico particular a través del cual se ha constituido su perfil profesional y función en el sistema educativo. Éstos son parte de diversos procesos, y su papel es relevante en el desarrollo y consolidación de los distintos objetivos de la EMS.

Se abordan, además, los principales retos de la EMS y la diversidad de ésta a fin de esbozar el panorama de necesidades educativas y formativas que deben cumplir los docentes. Estas

características, que influyen de manera directa en la formación y práctica de los docentes, tienen un desarrollo histórico específico y se han consolidado en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, sobre todo apoyadas por reformas como la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Además, debido a la población de la investigación, se presenta una breve descripción sobre la enseñanza de la Filosofía, principalmente su papel dentro de la EMS y la formación de los docentes que imparten dicha asignatura.

Posteriormente, se hace una descripción de uno de los programas de carácter nacional que se implementó para la formación de los docentes, el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), así como algunos de sus resultados. Finalmente, se detalla la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior como una propuesta para la formación y profesionalización de los docentes de EMS en los distintos campos de conocimiento de la educación media superior.

2.1 Diversidad y retos de la Educación Media Superior: formación profesional y enseñanza de la Filosofía

El desarrollo histórico de la EMS ha sido un proceso complejo, se remonta, de acuerdo con Villa (2010), a principios de 1860 cuando el presidente Benito Juárez impulsó la Ley de Instrucción Pública de 1861 en la que se asignaba al Estado la conducción de la educación y se dividía la educación primaria de la secundaria, dando un paso fundamental en la consolidación del bachillerato. Aunque dicha ley aún mezclaba la educación secundaria y la educación para estudios superiores (un antecedente de la EMS), su implementación dio pie a la construcción de un sistema educativo. Fue hasta 1925, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, que se separó definitivamente el nivel del bachillerato de la secundaria y quedaron delimitados los niveles educativos de la secundaria, el bachillerato y la educación superior con sus características específicas.

A mediados del siglo XIX se creó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), específicamente en 1867 por el Dr. Gabino Barreda, la cual inició formalmente sus actividades en febrero de 1868 en el edificio que había sido ocupado por el Colegio Real de San Ildefonso, ahora un museo. La ENP estaba “orientada a formar jóvenes que fueran capaces de tomar decisiones con base en la evidencia científica y con una profunda disposición de progreso y orden” (Solano, 2018, p. 33). Dicha institución, aunque tiene un desarrollo particular, se convertiría

en un eje importante para la consolidación de la EMS en México y sentaría las bases para el desarrollo del nivel medio superior, así como la consolidación de algunas prácticas en la contratación y función de los docentes.

De acuerdo con Neyra (2010) desde la reunión del Congreso Nacional de Bachillerato que se realizó en Cocoyoc, Morelos, en 1982, se llegó a la conclusión de que este nivel no era una prolongación de la educación secundaria ni un antecedente para la educación superior, sino un nivel con características y finalidades propias, aunque en años posteriores se siguió considerando como un nivel que prepara para la educación superior. El INEE (2018) señala que, actualmente, la EMS tiene dos finalidades principales: brindar a los jóvenes las herramientas, capacidades y aprendizajes necesarios para insertarse en el mercado laboral y/o continuar sus estudios en la educación superior.

Debido a la política de desarrollo estabilizador y el crecimiento demográfico que comenzó a mediados del siglo XX, hubo un aumento en la demanda de este nivel educativo y por las distintas condiciones políticas, económicas y sociales que se gestaban en el país, se fueron diversificando las opciones de la EMS (modalidad, enfoque, etc.), sobre todo para poder dar respuesta a la diversidad de necesidades que aumentaban en el país y para atender la demanda que crecía aceleradamente.

El crecimiento demográfico y la centralización de la población en las capitales evidenció la necesidad de contar con más instituciones que atendieran la creciente demanda por el tipo medio superior. En este contexto, se crearon distintas instituciones:

- El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM en 1971, con una metodología enfocada en la participación del estudiante en su formación, lo esencial era “aprender a aprender”.
- En 1973 se crean los bachilleratos tecnológicos, una opción de bachillerato bivalente que se ofrecía en los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) a cargo de la anterior Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta opción permitía a los estudiantes, al finalizar la educación de tres años, obtener un título y una cédula como técnico profesional y continuar con estudios de nivel superior. Estos planes de estudios se implementaban desde 1948 en los Centros de

Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), que tenían como propósito la incorporación de sus egresados en el mercado laboral.

- Para 1973 también, por decreto presidencial de Luis Echeverría, se fundó el Colegio de Bachilleres, un organismo descentralizado del Estado que toma como estructura académica los acuerdos de Villahermosa (1971) y de Tepic (1972). El Colegio de Bachilleres se rige, desde 1993, por un Modelo Educativo Activo.
- En el año de 1978 se inauguró el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), cuyo objetivo es la preparación de personal calificado a nivel técnico. En un principio el objetivo del CONALEP era atender a los adultos que habían interrumpido sus estudios, pero desde 1997 adoptó la modalidad de bachillerato bivalente.

Con estas opciones y el aumento de los planteles quedó consolidado el nivel bachillerato, aunque con matices, ya que la creación de estas escuelas se centró en brindar la infraestructura y los recursos materiales y humanos esenciales para que funcionaran de forma regular. Como consecuencia del crecimiento acelerado de las instituciones, criterios como el perfil de los docentes quedaron en un segundo plano, normalizando en sus primeros años prácticas como la contratación masiva de profesionales sin experiencia, sin una formación en la docencia o sin título universitario para poder cubrir la demanda de profesores en cada uno de los planteles.

Con el desarrollo de la EMS se hizo evidente, y necesario, pensar en el papel de los docentes en este nivel, en su formación, actualización y profesionalización. Si bien el papel de los docentes en otros tipos del sistema educativo nacional, como el básico, contaban con un marco referencial sobre el perfil y la formación de sus docentes, en el caso del nivel medio superior, debido a su diversidad, tuvo un desarrollo distinto.

La formación de los docentes para la educación media, por lo menos en sus inicios, no fue un eje importante en su construcción, de hecho, en palabras de Solano (2018) ha sido una omisión histórica debido a varias razones, como las decisiones políticas del país para mantener la estabilidad, el crecimiento de las escuelas y la matrícula de éstas, así como la atención a la demanda. En este tenor, Ibarra (2011) agregaría los siguientes factores: falta de visibilidad política, bajos índices de retención de la población estudiantil, inexistencia

jurídica², el impacto de las crisis socioeconómicas, la omisión de la especificidad del tipo, así como su función de intermediación formativa de la EMS y la crisis de identidad que provoca su diversidad, niveles y modalidades.

Solano (2018, p. 29) señala que la atención a la formación docente ha tenido una atención débil desde el ámbito nacional, “y no es hasta finales de la década de 1960 y principios de 1970 en donde el gran crecimiento de la demanda por este tipo educativo evidenció la necesidad de formar profesores”. Aunque dicho interés culminó con la aceptación de que terminar la licenciatura y tener un dominio de conocimientos básicos sobre un área específica era un criterio válido para la contratación de profesores, aun si éstos no contaban con un título.

Con el aumento de las instituciones de EMS se incrementó la demanda de docentes, sin embargo, debido a la urgencia de contar con una planta académica específica para las instituciones, éstas se vieron orilladas a contratar docentes sin criterios claros sobre su formación, llegando a la suposición de que los egresados de licenciaturas acordes a las materias del plan de estudios de la EMS tenían los conocimientos o habilidades necesarias para su impartición. Dicho argumento no sólo demerita el rol y la formación de los docentes, sino que hace evidente la ausencia de una formación específica para el nivel medio superior, que se había constituido como uno de los más diversos.

El papel de la formación docente en educación media ha sido un punto importante, que no se desarrolló a la par de su crecimiento. Éste ha sido tratado de distintas formas lo largo del tiempo, en la última década del siglo XX, de acuerdo con Solano (2018), la formación docente se comprendía como una habilidad desarrollada implícitamente durante la licenciatura o como resultado de una trayectoria profesional (años laborando en algún puesto relacionado con la asignatura). Bajo este argumento, la responsabilidad de la formación docente quedó atribuida a los propios docentes o a las instituciones de educación media, y reducida a la titulación de la licenciatura como sinónimo de formación, sin que ésta última estuviera relacionada con la docencia. Este razonamiento fue la base para que las

² Hasta la reforma del párrafo primero, inciso C, de la Fracción II y la Fracción V del Artículo 3º y la Fracción I del Artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que le dieron el carácter de nivel obligatorio, así como su definición y caracterización en la Ley General de Educación.

instituciones de educación media fomentaran la titulación de sus docentes como medida para constatar la formación de su profesorado.

Otra de las acciones que implementaron las instituciones de EMS fue la de delegar la formación de sus docentes a los programas de formación continua impartidos por la Secretaría de Educación Pública o a talleres que se organizaban en las mismas instituciones. Sin embargo, Zorrilla (2008) observa que, aunque las instituciones de educación media contaban con programas de actualización y capacitación docente, éstos se centraron en proporcionar estímulos económicos y un sistema de remuneración, por lo que el papel de la formación docente continuaba sin ser del todo clara y se comprendía como una forma de acceder a mejores puestos y salarios.

En relación con los retos que enfrenta la EMS, de acuerdo con Ibarra Mercado (2011, p. 40 citado en Guzmán, Díaz y Soto, 2017), apunta que los siguientes han sido algunos de los principales factores que han propiciado el descuido de las instituciones:

- La falta de una visibilidad política, pues por muchos años fue un nivel educativo olvidado y las políticas se centraban en el nivel básico y superior.
- La EMS tiene bajos índices de retención de la población estudiantil.
- Hasta antes de la reforma constitucional en 2012 el tipo no era obligatorio.³
- El impacto de las crisis socioeconómicas, que afectan directamente a sus estudiantes.
- La omisión de la especificidad de la educación media en la concepción filosófica, psicológica, sociológica y didáctico-pedagógica, sobre todo por parte de los especialistas.
- El desinterés social y gubernamental hacia la problemática psicosocial de los adolescentes.
- La crisis de identidad que provoca su diversidad de enfoques formativos, niveles y tipos de atención.

En otro tenor, los temas referentes al acceso a la EMS, la permanencia, el abandono y la reprobación en la EMS siguen siendo una problemática, por ejemplo, en el documento

³ Párrafo primero, inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º y la fracción I del artículo 31 de la Constitución, que convierte el nivel en un nivel obligatorio, así como su definición y caracterización en la Ley General de Educación.

Principales cifras del sistema educativo nacional (2020), se señala que en el ciclo escolar 2019-2020 hubo un abandono escolar del 10.2% (casi tres puntos porcentuales menos que en el ciclo escolar 2018-2019), en el caso de la reprobación se presentó un 12.8%, mientras que la eficiencia terminal (alumnos que terminan el nivel en relación con el cohorte inicial) fue de un 66.1%. Si bien estos datos muestran algunos de los retos de la EMS, es verdad que el nivel medio superior ha realizado distintos esfuerzos por subsanar estas problemáticas, algunas de las metas del nivel educativo, como la de universalizar la EMS en el año 2021, siguen requiriendo mayores esfuerzos. Sumado a lo anterior, la necesidad de un cuerpo de profesionales de la docencia, capaces de afrontar éstos y futuros retos, con una formación sólida en dicho nivel sigue siendo una necesidad vigente.

La complejidad del nivel medio superior, y la ausencia de una formación específica de sus docentes, han sido un tema recurrente en el desarrollo de la EMS, sobre todo en la última década al aprobarse diversas reformas específicas, por ejemplo, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) del 2008; la asignación del carácter obligatorio al nivel medio superior en el 2012; la Reforma Educativa del 2013; así como la reformulación de algunas fracciones del Artículo 3º (en este último caso se agregaba el término “calidad” en la educación obligatoria, se pretendía asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad, fortalecer la gestión de las escuelas, establecer un servicio profesional docente con reglas que respeten los derechos laborales de los maestros, establecer el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con el fin de sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente) (Reforma Educativa, s/a, p. 3).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se estableció a través de cuatro ejes: 1) Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; 2) Definición y regulación de las modalidades de oferta; 3) Mecanismos de gestión y 4) Certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato, y buscaba atender los principales retos de la educación media: cobertura, calidad y equidad.

Si bien la RIEMS tuvo implicaciones importantes para el desarrollo de los estudiantes del nivel medio superior al colocar las competencias como la base del aprendizaje y la enseñanza en este nivel y articular las distintas opciones de educación media del país bajo el Marco

Curricular Común (MCC), la RIEMS retoma el papel del docente de educación media en uno de los puntos del eje 3) Mecanismos de gestión, en el que se hace énfasis en la formación y actualización de la planta docente (Diario Oficial de la Federación (DOF), 26/09/2008, Acuerdo 442).

El Acuerdo 442 señala que “La actualización y profesionalización de los maestros es un requisito indispensable para que la Reforma Integral (RIEMS) sea exitosa” (DOF, 26/09/2008). Además de esto, se hace hincapié en que es necesario que los docentes, aparte de dominar su materia “cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque por competencias” (DOF, 26/09/2008). Por tanto, se planteaba que la estrategia consistiría en que las instituciones, gradualmente, efectuarían las modificaciones correspondientes para apegarse a lo señalado en la Reforma.

En relación con el perfil del docente que se iba esbozando, el Acuerdo 442 indica que los docentes

deberán de contar con los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan diseñar clases participativas en las que se fomente el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos. Tendrán que ser capaces de integrar las competencias genéricas en cada una de las áreas de enseñanza, por lo que los retos irán mucho más allá del conocimiento profundo de su disciplina o profesión (DOF, 26/09/2008).

En la RIEMS, la evaluación docente comienza a posicionarse como parte de los procesos de evaluación del Sistema Nacional de Bachillerato, y se señala que éste es “Uno de los ámbitos de la evaluación más complejos y a la vez más necesarios” (DOF, 26/09/2008). En el Acuerdo 442 se indica que la evaluación docente

debe fortalecer la autonomía de las instituciones y las estructuras colegiadas [...]. Sin embargo, es conveniente desarrollar lineamientos y metodologías de manera sistémica, a partir de criterios claros de referencia, especificación de fuentes de información y recolección de evidencias de desempeño, definiendo el rol de los distintos actores de la comunidad educativa (autoridades, pares, alumnos, padres de familia) y establecimiento de garantías procesales que den confianza y certeza a los profesores (DOF, 26/09/2008).

La profesionalización de los docentes del nivel medio superior, de acuerdo con la RIEMS, es un proceso estratégico que busca la consecución de los objetivos del proyecto educativo

de este tipo de educación y el aumento de su calidad. Para esta profesionalización, la RIEMS dispuso de los siguientes mecanismos:

- 1) Un marco legal-administrativo que define los rasgos de desempeño de perfil docente, así como los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio. En el acuerdo 447 se establecen las competencias docentes para la EMS en la modalidad escolarizada.
- 2) Un programa de formación docente específico para la EMS (PROFORDEMS) de carácter interinstitucional.
- 3) Un dispositivo para la evaluación del desempeño docente y la certificación del dominio de las competencias, con el INEE y el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS), aunque este último dejó de operar en el año 2014 para dar paso a los esquemas de evaluación propuestos en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

De forma adicional, la SEP determinó los lineamientos del perfil, parámetros e indicadores (PPI) para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Media Superior.

En relación con el contenido que debe de considerar la formación docente, la RIEMS señala cinco aspectos fundamentales:

- 1) Un dominio particular de la materia que se imparte en el bachillerato.
- 2) Las disposiciones magisteriales propias del enfoque por competencias.
- 3) El conocimiento de las condiciones psicosociales de los adolescentes.
- 4) Los procedimientos de evaluación educativa y el uso de las TIC en la educación.
- 5) El dominio del diseño curricular que posibilite la participación en la toma de decisiones.

En este sentido, la RIEMS fue un parteaguas para la configuración del nivel medio superior en la última década y dejó, de nueva cuenta, evidencia de la necesidad de un programa a nivel nacional que pudiera articular la formación de los docentes de cada modalidad y opción del nivel medio superior.

Como se señaló, uno de los ejes de la RIEMS fue la construcción e implementación de un Marco Curricular Común (MCC) bajo un enfoque de competencias, éste articula los

programas de los subsistemas de la EMS a partir de una serie de desempeños terminales que son expresados en competencias genéricas, disciplinares básicas, disciplinares extendidas y profesionales; las primeras dos de uso común en toda la oferta de la EMS y las últimas dos asociadas a programas específicos de los subsistemas (Acuerdo 442, DOF/26/09/2008). Las instituciones pertenecientes al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) integraban de forma obligatoria las competencias genéricas y disciplinares, mientras que las competencias profesionales básicas y extendidas dependían del enfoque de los planes de estudio.

En 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto por el cual se reforman los artículos tercero fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, entre otros. Además, derivado del decreto, en septiembre del mismo año se promulgó La ley General de Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la cual contiene el núcleo básico de la Reforma Educativa (Pérez, 2018). En la Reforma Educativa del 2013 destacan la creación del Servicio Profesional Docente, el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Sumado a ello, la Reforma pretendía mejorar la calidad y la equidad de la educación en los tipos básico y medio superior, la profesionalización de los docentes, la revisión y actualización de los planes y programas de estudio, la mejora de la infraestructura escolar, así como la evaluación periódica y sistemática de todos los componentes del sistema educativo (Reforma Educativa, Resumen Ejecutivo, s/f).

Lo anterior marcó un fuerte sustento legal de la profesionalización docente, principalmente en tres ejes, primero, la RIEMS establecía las competencias que los docentes debían de cumplir para alcanzar los objetivos de la EMS; segundo, la creación del Servicio Profesional Docente establecía los mecanismos para acreditar los conocimientos, aptitudes y capacidades de los docentes para asegurar su ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio; tercero, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) define los perfiles, parámetros y competencias que los docentes del orden federal y estatal dependientes de instituciones con un control administrativo centralizado, descentralizado y desconcentrado debían acreditar (DOF, 2013).

Los cambios en la legislación educativa, el cambio de modelo educativo propuesto por la RIEMS y la modificación de los planes y programas de estudio no sólo impactaron en la

organización de las distintas opciones del bachillerato, sino que también en los contenidos de éstos, lo cual es un eje importante a la hora de analizar y diseñar las distintas asignaturas que conforman el plan de estudios de la educación media.

En este caso, desde los acuerdos que dieron origen a la RIEMS, la Filosofía, la Lógica y la Ética no se incluían como campos disciplinares individuales, sino que se les señalaba como campos de carácter transversal, dejando como opcional la posibilidad de incluirlos como asignaturas en los planes y programas de estudio (Acuerdo 442, p. 44, nota 26. DOF/26/09/2008). Esto generó controversia en el campo filosófico, en el cual se gestó todo un movimiento por defender la importancia de la Filosofía y otras disciplinas de las Humanidades, su valor dentro de la formación de los estudiantes del tipo medio superior y, en otro momento, la situación laboral de los profesores que tenían esta asignatura.

Distintas asociaciones como la Asociación Filosófica de México, la Academia Mexicana de a Lógica, el Circulo Mexicano de Profesores de Filosofía y la Asociación Nacional de Profesores de Filosofía de la Enseñanza Media-Superior IXTLI, entre otras, realizaron en los años posteriores al 2008 distintos eventos en los que se hizo un llamado al análisis de las implicaciones que la ausencia de la Filosofía tendría en el futuro. Como resultado de estas acciones, en el Acuerdo 488 (2009) se incluyó el campo disciplinar “Humanidades y Ciencias Sociales” en el que se incluyeron las disciplinas de filosofía, ética, lógica, estética, derecho, historia, sociología, política, economía y administración (Acuerdo 448, p. 11. DOF/25/06/2009).

Para definir las competencias filosóficas, se creó el Consejo Consultivo de la Filosofía Mexicana en el que participaron instituciones de la SEP y la ANUIES, estas competencias se aprobaron el 21 de septiembre de 2009 por el Sistema Nacional de Bachillerato (Vargas Lozano, 2017). Posteriormente, con el Acuerdo 656 (DOF, 07/11/2012), se separaron los campos de las Ciencias Sociales y las Humanidades, definiendo las asignaturas que componían cada uno de ellos.

La filosofía se integra en el campo disciplinar de las humanidades, junto con la literatura, ética, lógica y estética, y de acuerdo con los planes de estudio para educación media superior de la SEP, (2017, p. 50). Dicho campo disciplinar está orientado a que el estudiante “reconozca y enjuicie la perspectiva con que entiende y contextualiza su conocimiento del

ser humano y del mundo” y de acuerdo con el mismo documento, “el propósito formativo [de la filosofía] está centrado en aquello que la filosofía puede aportar a los estudiantes para su vida... (SEP, 2017, p. 777), y se desarrolla a partir de contenidos centrales para hacer de la ésta algo más significativo para los estudiantes.

Lo anterior representó un cambio en los contenidos de la asignatura y la forma de abordarlos, pasar de un bachillerato general a un bachillerato general por competencias implicó un cambio en los distintos niveles de organización de las instituciones y de sus planes de estudio, al respecto podemos mencionar ponencias como la de Mayorga (en Vargas, 2011), en la que hace un análisis de los cambios que se tradujeron en la enseñanza de los contenidos de la filosofía, su orientación y la utilidad de lo que se aprende, resaltando que en un enfoque por competencias, orientado al carácter práctico de la educación, la filosofía pareciera tener una menor importancia en comparación con otras asignaturas. Estudios similares pueden encontrarse en el libro *La situación de la filosofía en la educación media superior* (Vargas, 2011), en el que se presentan ponencias sobre la situación de la filosofía en distintas instituciones de educación media superior en relación con la RIEMS y el cambio de enfoque en el bachillerato.

Por último, se debe reconocer que la consideración del papel de la filosofía en los planes y programas de estudio de la educación media aún es un tema relevante, pues genera otros temas de análisis como el objetivo de la filosofía en la EMS, las características de la docencia de la filosofía en México, la forma en la que se implementa en los distintos niveles educativos, su contenido y objetivos no debe perderse de vista.

Es importante tener en cuenta que la LGSPD fue un producto de la reforma educativa realizada durante el sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto (2012-2018). En ella se establecieron los artículos que regularían el servicio profesional docente en educación básica y media superior, derechos, obligaciones, perfiles, entre otros. Sin embargo, la LGSPD tuvo implicaciones importantes en el magisterio nacional, la reforma educativa fue percibida como una reforma laboral y hubo oposición por parte de los docentes, entre otros aspectos (Soto, 2019).

Con el cambio de gobierno (2018 – 2024) se abrogó la LGSPD y la ley del INEE, así como todas las disposiciones contenidas en las leyes secundarias, reglamentos, acuerdos y

disposiciones. Con ello, el ingreso al servicio docente por medio del examen de oposición quedó derogado, aunque en el artículo tercero aún se señala que la admisión, promoción y reconocimiento del magisterio “se realizará a través de procesos de selección” (DOF, 15/05/19) que cumplan con los criterios establecidos en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (DOF, 30/09/19), aunque aún hay incertidumbre sobre la forma en la que se les evaluará a los docentes.

2.2 Programas orientados a la formación de docentes para la Educación Media Superior: el caso de PROFORDEMS

De acuerdo con Lozano (2015), la EMS en México no es un espacio educativo único y monolítico, sino que es diverso, complejo y se encuentra atravesado por distintos factores, esto debido a que el origen de sus modalidades es distinto, tienen intenciones educativas distintas y una organización heterogénea, como se detalló con anterioridad. La RIEMS, al constituir un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que respeta las diferencias, homologa los indicadores mínimos indispensables de las condiciones y características de los planteles, así como del personal docente y directivo, además de un Marco Curricular Común (MCC) para todos los estudiantes, busca dar solución a las principales problemáticas de la EMS e integrar a todas sus modalidades.

El contexto en el que se desarrolla la EMS y el papel de los docentes de dicho nivel tiene un giro en cuanto a la concepción y función de éstos cuando en el 2008, derivado de la RIEMS, se implementó, desde la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS) a través de diplomados y especializaciones con el propósito de elevar la formación docente y aumentar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho nivel, además de contribuir a que los docentes desarrollaran las competencias que el perfil docente demandaba. Este programa estaba orientado, al igual que la RIEMS, a las escuelas y los docentes dependientes de la federación y los estados.

Dichas competencias se encuentran definidas en el Acuerdo 447. Dicho Acuerdo tiene un conjunto de ocho competencias, en las que se desglosan 40 atributos que los docentes de la EMS deben de desarrollar, entre las que se pueden mencionar, la formación continua, el

dominio y estructura de los saberes, la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la contextualización de su práctica, la evaluación formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción de ambientes de aprendizaje sanos, autónomos y colaborativos, así como participar en proyectos de mejora continua de su escuela. El desarrollo de estas competencias por los docentes permite mejorar el proceso de enseñanza, elevar la calidad de lo que se transmite, mejorar la relación docente-estudiante y tomar en cuenta el contexto social de las distintas instituciones.

El PROFORDEMS, en sus inicios, se integró por un Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, coordinado por la ANUIES e impartido a través de 42 instituciones de educación superior, además de un conjunto de siete especialidades ofertadas en línea por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN): Competencias docentes para la EMS, educación centrada en el aprendizaje, aprendizaje y práctica docente en contextos multiculturales, matemáticas y tecnología, competencias comunicativas, enseñanza y aprendizaje de la historia y la ciencia, y aprendizaje de las ciencias.

Las metas del PROFORDEMS eran capacitar a 20 mil profesores en su primer año de implementación, sumar 60 mil más en el 2009 e incorporar a los 160 mil restantes del total de docentes en ese ciclo en dos años subsiguientes, para terminar con los 240 mil docentes que integraban la planta magisterial de las instituciones dependientes de la federación en ese año. Sin embargo, el proceso de capacitación tuvo un desarrollo más lento.

Para el ciclo escolar 2013-2014, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) estableció convenios para continuar y ampliar el proceso de capacitación docente, es estos acuerdos participaron la Universidad Nacional Autónoma de Yucatán, la Universidad Autónoma de Colima y la Universidad Autónoma de Guanajuato. Para el año 2017 se ofertaban dos diplomados: La diversidad y la Educación Media Superior, impartido en línea por la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua (UPNECH), y el diplomado de Competencias Docentes para el Nivel Medio Superior impartido en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y la Universidad de Colima (UCOL).

Los primeros datos que se obtuvieron del PROFORDEMS, con base en los resultados presentados por la SEP-SEMS (2009), demostraban que la mayoría de los docentes que habían tomado el curso provenían de escuelas públicas y casi dos mil profesores de bachillerato habían acreditado satisfactoriamente la evaluación. Además, se detalló que sólo el 60% de los docentes que conformaban el profesorado de la EMS hasta el 2009 (240 mil) estaba titulado. Dos años después, en el 2011, la Auditoría para la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública publicó un informe en el que señala que

A 2011, la SEP cumplió en 84.4 por ciento (31 mil 289 docentes) la meta de actualizar y capacitar a docentes de escuelas públicas federales, de un total de 37 mil 052 docentes ubicados en planteles federales, lo que representó el 19.7 por ciento del universo de docentes en ese nivel educativo (188 mil 544 docentes), sin que la dependencia contara con la base de datos de docentes ubicados en planteles federales (ASF, 2011, p. 8).

Por último, en el 2° Informe de Gobierno de la presidencia de 2014 se hace una mención sobre la capacitación de los docentes por medio del programa PROFORDEMS, la cual señala que

Durante 2013-2014, a través del Programa de Formación Docente para Educación Media Superior (PROFORDEMS), se capacitó a 27 mil 020 docentes, quienes sumados a los 75 mil 343 formados en ciclos anteriores, permitieron alcanzar una cobertura de 56.2 por ciento del total de docentes de instituciones públicas (2° Informe de Gobierno, 2014, p. 212).

Como se evidencia en los datos presentados, el PROFORDEMS no logró los objetivos en términos cuantitativos que se había propuesto en sus primeros años de implementación, aunado a que en documentos como los de la ASF (2011), el módulo de indicadores de la política social del CONEVAL (2013) o la ficha de monitoreo del CONEVAL (2015-2016) respecto al PROFORDEMS, señalan las distintas áreas de oportunidad del programa, por ejemplo, la necesidad de identificar la pertenencia de los docentes al sector público o privado, las entidades a las que pertenecen, así como datos claros sobre la certificación, el término de los cursos o datos relacionados con la escolaridad de los docentes.

Aunque el PROFORDEMS no alcanzó las metas propuestas, como intento de formación y capacitación continua ha logrado atender a una población docente de la EMS amplia; respecto a los contenidos abordados en el diplomado o los distintos cursos, por ejemplo, los del diplomado estaban orientados al conocimiento de la RIEMS, habilidades directivas para la

gestión o el desarrollo de competencias docentes y el diseño y aplicación de proyectos de innovación en gestión o la planeación didáctica vinculada con las competencias. Ahora bien, los profesores o directivos alcanzados por el PROFORDEMS apenas superan el 50 por ciento de los estimados, por lo que es necesario reflexionar sobre la forma en la que lo propuesto en el PROFORDEMS ha logrado impactar en el desarrollo profesional de los docentes, la gestión de las instituciones o el desempeño de los docentes y su perspectiva sobre el nivel medio superior, los cuales son temas aún pendientes.

2.3 El programa Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) como propuesta educativa para la formación docente

El desarrollo de la educación media ha sido uno de los procesos educativos más complejos del sistema educativo mexicano, en gran parte debido a su diversidad de niveles, subsistemas y finalidades, así como los distintos contextos en los que se implementa y desarrolla y la pluralidad sus actores.

En esta complejidad, la formación docente resulta ser una de las principales áreas de oportunidad del sistema educativo mexicano en todos sus niveles, ya que representa uno de los procesos esenciales para la consecución de un mejor sistema educativo y una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. También, representa una oportunidad de formación profesional para que aquellos interesados en la docencia cuenten con una formación profesional que les permita desarrollar aquellos conocimientos, habilidades y valores necesarios para ejercerla, específicamente, en el nivel bachillerato.

Como se ha mencionado con anterioridad, en México no existe una formación específica para los docentes del bachillerato, por el contrario, considerando la formación superior (licenciatura) como base de los conocimientos y habilidades necesarias para el ejercicio de la docencia. En el caso de la UNAM, ésta ha implementado desde la década de los setenta diversos cursos para apoyar en el desarrollo de habilidades psicopedagógicas y disciplinarias a los docentes de ENP y CCH, así como de nivel superior, aunque formalmente inicio esta labor con el Centro de Investigaciones y Servicios Educativo (CISE).

Sin embargo, los cursos y demás actividades para la formación o inducción (ayudantía) a la docencia dentro de la UNAM no cuentan con un carácter global o específico para los docentes

del bachillerato, por lo que desde inicios del siglo XXI ya había propuestas para la creación de un programa específico para la docencia del tipo medio superior, por lo menos para los docentes de bachillerato de la UNAM.

Una de estas propuestas se consolidó en el programa MADEMS, una maestría de carácter profesionalizante para aquellos que quisieran formarse como docentes del nivel bachillerato. En líneas posteriores, se presentarán características del programa, poniendo énfasis en sus finalidades formativas y las distintas habilidades que busca desarrollar en sus estudiantes para, posteriormente, poder realizar una fundamentación sobre el objetivo del estudio de seguimiento y las características que se desean conocer sobre los egresados del programa.

Es importante señalar que el programa MADEMS fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de septiembre de 2003 y entró en operaciones en febrero de 2004. Para el año 2013, el plan de estudios tuvo una adecuación y modificación, por lo que es necesario conocer las características de cada uno de los planes de estudio para poder diferenciar a los egresados de ambos programas.

Aunado a lo anterior, se recalca que la maestría tiene una orientación profesionalizante y que algunos de los programas se encuentran dentro del padrón de calidad del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACyT), cumpliendo con los criterios que la institución dicta. Esta característica, además de brindarles cierto prestigio académico al programa, también otorgaba un beneficio a los maestrantes que tenían la oportunidad de solicitar becas otorgadas por esta instancia.

Proyecto de creación, Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)

El programa Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) se aprobó en el año 2003 y comenzó actividades en febrero de 2004 en los campos de conocimiento de Biología, Ciencias Sociales, Español, Filosofía, Física, Historia, Matemáticas y Química.

El objetivo general del programa consiste en “Formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la EMS” (UNAM, MADEMS, Proyecto de creación, 2003, p. 17). El programa estuvo orientado a los ocho campos de conocimiento

antes enunciados, mismos que se consideraban como básicos y obligatorios en los planes de estudio de la EMS.

El programa marca tres objetivos específicos, el primero consiste en proporcionar al estudiante los elementos conceptuales y metodológicos que permitan el desarrollo de una práctica docente basada en principios sociales, éticos y educativos. En este objetivo destaca que existe una visión sobre la forma en la que se debe de ejercer la docencia socialmente aceptada y un modo de llevar a cabo dicha práctica.

El segundo objetivo específico señala que el programa debe ofrecer una formación sólida en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos que desarrollen las habilidades docentes que respondan a las necesidades formativas y de aprendizaje de los alumnos de la EMS. Destaca la importancia de una pedagogía específica para el tipo medio superior, además de las didácticas específicas de la filosofía, la etapa formativa y el nivel.

Por último, el programa busca profundizar en el dominio del campo de conocimiento, así como en el manejo experto de la didáctica especializada de la filosofía de acuerdo a los avances en la disciplina.

El proyecto de creación del programa MADEMS (2003) señala que, aunque no existe una definición universal de filosofía, ésta

tiene como tarea el estudio de todo aquello relacionado con el hombre y su entorno, sin que ello implique la renuncia a las diferentes disciplinas, sino más bien una retroalimentación. [...] Al mismo tiempo, la filosofía analiza problemas cuyo estudio cae fuera de las disciplinas particulares, como son los de la ética, la teoría del conocimiento, la metafísica, la ontología, etc. (p. 19).

Uno de los aspectos importantes de un plan de estudios es el perfil de egreso, pues éste indica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los egresados del programa desarrollarán a lo largo de su tránsito por el programa y que podrán ejercer en su práctica profesional. En este sentido, el proyecto de creación MADEMS (2003) señalaba que el egresado de la maestría:

- Ejercerá la docencia de manera ética, crítica y responsable para formar íntegramente al ser humano que pretende la EMS, asumiendo los conocimientos y valores sociales de la educación; en particular, se comprometerá con aquellos que le dan el carácter

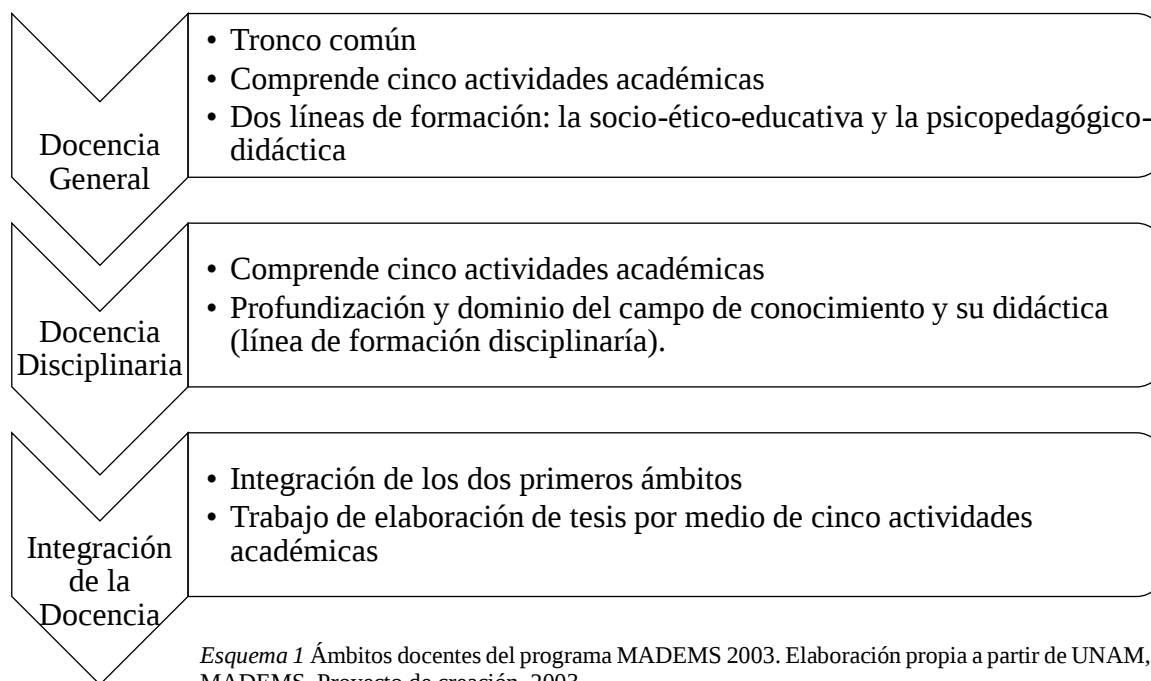
formativo al nivel medio superior, para preparar a sus alumnos hacía los estudios profesionales y para desarrollarse en la vida.

- Tendrá un amplio conocimiento del adolescente en sus dimensiones biológica, psicológica, social y moral, para relacionarse de una manera respetuosa, constructiva y ética, detectando necesidades y dificultades que obstaculicen y sean causa de la deficiente calidad del aprendizaje en sus alumnos, apoyando su mejor desarrollo personal y desempeño académico.
- Demostrará en su práctica docente dominio de los contenidos básicos del campo de conocimiento, referidos a las bases epistemológicas, los enfoques y los métodos de su disciplina, así como las repercusiones sociales y educativas de las aplicaciones de la misma.
- Sistematizará su práctica profesional llevando a cabo, de manera cotidiana, la planeación, programación y evaluación de su quehacer docente, con base en los avances más recientes de la disciplina y su didáctica, acorde con los objetivos y metas institucionales.
- Aplicará en su práctica docente la adecuación didáctica de los contenidos disciplinarios de su especialidad y las técnicas de manejo y control de la dinámica grupal, con el fin de implantar transformaciones en la docencia que mejoren su desempeño profesional en múltiples ambientes de aprendizaje (aula, laboratorio, biblioteca, taller, práctica de campo, etc.).
- Seleccionará y evaluará materiales didácticos y, en su caso, elaborará textos, multimedia, audiovisuales, software educativo, prototipos... para su uso en aulas, talleres y laboratorios, utilizando metodologías y tecnologías eficaces y realistas que promuevan el manejo de recursos bibliográficos y de información y propicien aprendizajes significativos en sus alumnos.
- Reconocerá a la docencia como su proyecto de vida, con una sólida formación científica, humanista, tecnológica o artística, según sea el caso, y asumirá el compromiso de actualizarse permanentemente en los avances más recientes de su disciplina y de su didáctica.

En relación con la conformación y estructura de la maestría, ésta se conformaba por tres ámbitos docentes: Docencia General, Docencia Disciplinaria y el de la Integración de la

Docencia. Cada uno de estos ámbitos se componía de actividades académicas relacionadas con las diferentes líneas de formación. En el esquema 1 se establecen las relaciones entre los ámbitos, las actividades y las líneas de formación.

Esquema 1. Ámbitos docentes del programa MADEMS 2003



Sobre la forma de obtener el grado de maestro, el plan 2003 señala que se debía de haber cubierto el 100% de créditos, cumplir el total de actividades académicas, obtener una opinión favorable sobre el proyecto de aplicación docente que se presenta como tesis y aprobar el examen de grado.

En el caso de la tesis, ésta debía abordar un tema relacionado con la docencia en la EMS, con alguna aportación innovadora a la enseñanza y contar con evidencia documentada y substancial de las Prácticas Docentes I, II y III, lo cual permitía entrelazar el conocimiento de la teoría, la investigación, uso de materiales.

Para finalizar con la exposición sobre los puntos importantes del plan de estudios del programa MADEMS 2003, es necesario mencionar que éste se fundamentaba en razones sociales y académicas, ya que ponía de manifiesto la acelerada evolución del nivel medio superior y la imperante necesidad de formar docentes especialistas en este nivel.

Proyecto de adecuación y modificación del plan de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

En cuanto a la adecuación y modificación del plan de estudios en el año 2013, se añaden los campos de conocimiento de Francés, Geografía, Inglés y Psicología en la modalidad presencial, además, se adicionan algunos campos de conocimiento en la modalidad a distancia: Biología, Español, Francés, Inglés y Matemáticas.

Entre las principales modificaciones se encuentran la implantación en la modalidad de educación a distancia, una reorganización del plan de estudios, el incremento a la flexibilidad del plan de estudios, la ampliación y diversificación de las actividades académicas, la incorporación de nuevas modalidades de graduación, la incorporación con carácter obligatorio de la presentación de avances del trabajo de grado al final de cada uno de los semestres y la adición de los campos antes mencionados (UNAM, MADEMS, Proyecto de adecuación, 2013).

Uno de los aspectos más importantes en la actualización del plan de estudios es la incorporación del perfil de ingreso, el cual da cuenta de aquellas características deseables que los aspirantes interesados en ingresar a la maestría deberían de considerar, entre ellos se mencionan el ser docente o aspirante al ejercicio de la docencia y tener conocimientos sobre el campo de conocimiento al que se desea ingresar.

Aunado a lo anterior, se presenta un perfil de egreso en el que se detallan los conocimientos, habilidades y actitudes que los egresados de la maestría habrán desarrollado al finalizar el programa, y que son un punto importante en los estudios de seguimiento dado que representan lo que la institución y el programa esperan de sus egresados al momento de concluir con sus estudios.

Otro aspecto que detalla las características que se espera de los egresados del programa es el perfil del graduado, es decir, los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que tendrán en el desempeño de la práctica profesional y de investigación, en éste se mencionan las áreas en las que los egresados podrán desarrollarse, señalando que

Los graduados [...] poseen las aptitudes necesarias y un conocimiento amplio y actualizado sobre los procesos de la acción docente en la Educación Media Superior,

que les permite desempeñarse como profesionales de la docencia en el campo de conocimiento en que se formaron. Así mismo se pueden integrar de manera exitosa en instituciones educativas en las áreas de capacitación, diseño instruccional, planeación y evaluación educativa; desarrollando materiales para el aprendizaje, formando recursos humanos y supervisando personal docente (Plan MADEMS, 2013, p. 53).

En el perfil del graduado no sólo se indican algunas de las actividades que podrán realizar, en el mismo rubro se señala que podrán

integrarse a las organizaciones educativas donde requieran de una planeación educativa estructurada y de vanguardia, en especial en el ámbito de la educación media superior, en las modalidades presencial y mediada por la tecnología; en los ámbitos de la capacitación docente, en desarrollo de métodos y estrategias para la favorecer la enseñanza, la modificación y adecuación de programas educativos y la generación de conocimientos vinculados al ámbito de la docencia experta [sic] (Plan MADEMS, 2013, p. 53-54).

En lo relativo a la obtención del grado, el programa MADEMS 2013 amplió las modalidades de titulación, señala que se deben de cumplir criterios como el 100% de créditos, la totalidad de actividades académicas, la comprensión lectora de otro idioma, así como presentar y aprobar el examen de grado en alguna de las siguientes opciones: tesis, reporte de práctica docente, informe académico por experiencia o práctica profesional o artículo científico publicado en revista especializada en educación. Estas opciones permiten a los egresados tener mayores opciones de titulación, además de que se considera en el plan a los maestrantes que ya ejercían la docencia en bachillerato, lo cual contribuye a la profesionalización de los docentes y su práctica.

Además de lo antes expuesto, es necesario mencionar que la adecuación y modificación del plan de estudios del programa MADEMS se desarrolla en un contexto político y educativo importante para la educación media en México, como lo demuestran el establecimiento de la obligatoriedad de la educación media superior en el 2012 y la modificación de los artículos 3° y 31° constitucional, lo cual impactó directamente en la política educativa del país, aunado a las condiciones que ya venían implementándose, como la Reforma Integral a la Educación Media Superior y el Marco Curricular Común (MMC).

Para concluir con la revisión de los planes, es necesario señalar que ambos documentos indican la orientación profesionalizante de la maestría, por lo que el fortalecimiento de “los conocimientos y habilidades de los estudiantes en la línea psicopedagógica, aplicadas a un campo de conocimiento específico (Plan MADEMS, 2013, p. 55) es un objetivo relevante de esta propuesta.

Lo anterior permite identificar dos características importantes para el desarrollo de los docentes en educación media superior y su seguimiento en el campo profesional:

1. El programa MADEMS es una maestría con una orientación profesionalizante, lo que significa que debe de desarrollar en sus maestrantes los conocimientos y/o habilidades específicas para la profesión en la que se desenvuelven, en este sentido, como puede identificarse en la descripción de los planes de estudio del programa, éstos coinciden con el perfil que se espera de un docente de educación media superior.
2. Las características para el diseño e implementación de un estudio de seguimiento de este tipo deben ahondar en el conocimiento de los egresados del programa en su campo profesional, teniendo en cuenta que ambos planes tuvieron como producto a profesionales de la docencia en educación media superior con características específicas, a fin de identificar la forma en la que han intervenido y los cambios en su ámbito de acción.

Con esta revisión se pueden identificar las características de ambos planes de estudio, resalta que las modificaciones realizadas no representaron un cambio radical, dado que no se modificó el objetivo, el perfil o el modelo educativo de los programas. No obstante, este ejercicio permitió, contar con una descripción del desempeño profesional de los egresados y graduados, datos que se consideran importantes para la retroalimentación del programa y la toma de decisiones.

Después esta revisión general de la estructura del plan de estudios de la MADEMS Filosofía, en el siguiente capítulo se analizan las opciones metodológicas que existen para el diseño de los estudios de seguimiento y se presenta la ruta diseñada para la implementación de esta indagación en el programa Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Filosofía, de la Facultad de Filosofía y Letras, campus Ciudad Universitaria.

Capítulo 3

Propuesta metodológica para el seguimiento de egresados de MADEMS Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL, UNAM)

El seguimiento de egresados es una de las herramientas de evaluación, interna y externa, que permite a las IES conocer su desarrollo académico y/o evaluar sus programas a través de diversos aspectos como su inserción en el ámbito laboral, la utilidad que le otorgan a los conocimientos y habilidades que desarrollaron en su formación, así como el cambio en sus trayectorias profesionales y laborales posterior al egreso de las instituciones.

Es importante que en el diseño de los estudios de seguimiento se tengan en cuenta dos aspectos, uno corresponde al conocimiento de la institución, es decir, los fines que persigue, bajo qué valores se rige, qué tipo de profesionales forma y la función social que tienen éstos para poder establecer una relación entre los objetivos de la institución y los profesionales que forma; lo segundo corresponde a tener claro el fin del estudio de seguimiento, esto incluye el para qué del estudio, qué tipo de información se quiere recopilar y el uso que se hará de la misma dentro de la institución. Tener claros estos dos aspectos permite diseñar un instrumento que sea pertinente a la filosofía de la institución y que responda al fin último en la formación de los estudiantes para así tener claro el papel que tienen en el ámbito social y laboral.

Siguiendo lo anterior, aunque no existe un instrumento que se pueda utilizar de forma directa en cualquier tipo de institución, existen pautas, modelos o lineamientos generales que permiten diseñar y aplicar este tipo de instrumentos a partir de las características y/o necesidades de éstas. Estos lineamientos permiten que las instituciones cuenten con una guía que para adecuar los puntos más importantes de su investigación e implementar los pasos necesarios para realizar un estudio con una mayor contextualización, la cual asegura la pertinencia del estudio y la utilidad de los resultados encontrados.

En el presente capítulo se abordan, en principio, la propuesta para el diseño de un estudio de seguimiento, elaborada por Bravo (1980), en la que se describen las etapas y pasos generales para llevar a cabo un estudio de dicha naturaleza. Posteriormente, se presenta una parte del esquema propuesto por la ANUIES, específicamente lo relacionado con el diseño de un

instrumento para la recopilación de información (cuestionario) de egresados de programas educativos. Después, se presentan las condiciones que hacen necesario y pertinente la realización de un estudio de seguimiento de los egresados del programa Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en el área de la Filosofía, así como la finalidad de éste, para conocer las características de éstos. Finalmente, se presentan las dimensiones de análisis específicas para dicho programa, la conformación del instrumento para la aplicación y la forma en la que se llevará a cabo el análisis de los datos recabados.

3.1 Opciones metodológicas para el seguimiento de egresados

Existe una gran diversidad de metodologías para llevar a cabo los estudios de seguimiento, la mayoría de éstas tiene una gran vinculación con las instituciones que las elaboran, pues como se ha señalado, deben estar fuertemente vinculados con la finalidad de la institución. Bravo (1980) señala que “Aunque existen diversas modalidades de seguimientos, todas debieran presentar algunas etapas en común, las cuales, si bien comparten las características generales del proceder sistemático para obtener información, tienen sus propias cualidades, derivadas de la adaptación del método general al caso particular del seguimiento” (p. 5).

A continuación, se presentan algunos de los esquemas que han utilizado las IES para diseñar sus propias metodologías de investigación. Se hace hincapié en que estos modelos o esquemas pretenden ser una guía para el diseño de estudios de seguimiento, por lo que es importante tener presentes las características de la institución y los objetivos que se persiguen para poder realizar las adecuaciones pertinentes.

La primera propuesta que se presenta fue desarrollada por Marcela Bravo en su texto *Los estudios de seguimiento: una alternativa para retroalimentar la enseñanza* (1980). La autora señala que existen dos diferentes estrategias para el diseño de estudios de seguimiento, cada una con pasos específicos, aunque en la práctica se suelen combinar ambas estrategias e incluso se comparten algunos de los pasos.

1) El seguimiento como estrategia de investigación

Se utiliza para estudiar a una población que ha tenido una experiencia en común y cuyo efecto o impacto se intenta determinar.

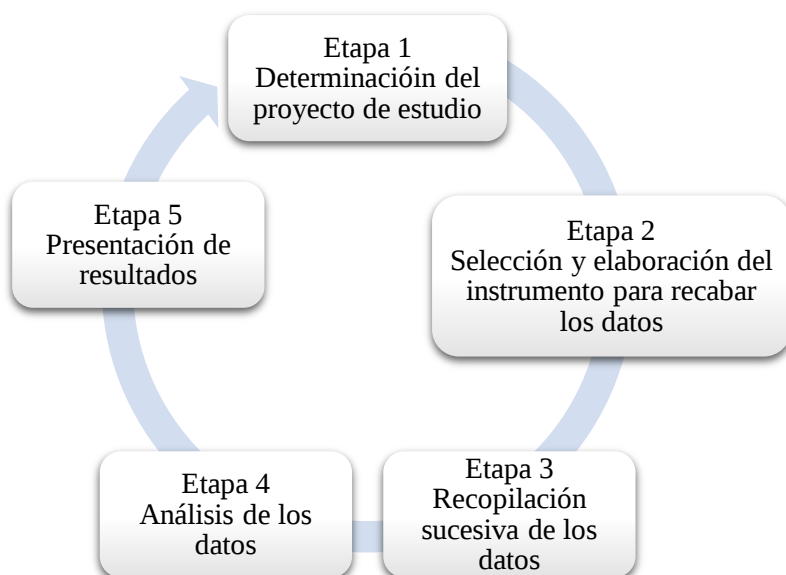
De este tipo de estrategia se desprenden dos variantes o modalidades longitudinales, una dirigida a la comparación de dos grupos en los que una de sus variables es distinta, por ejemplo, el desempeño de dos grupos en la misma universidad, pero que vienen de distintas instituciones de educación media superior. La segunda se relaciona con estudios basados en el desarrollo infantil o con investigaciones que pretenden relacionar algunas características de los sujetos con su desempeño escolar, por ejemplo.

2) El seguimiento como estrategia de evaluación

Se utiliza para la evaluación de programas de enseñanza y aprendizaje cuyo objetivo consiste en determinar su funcionamiento. Sobre este tipo de estrategia la autora señala que no es su fin cumplir con criterios rígidos o de excelencia como en el caso de los seguimientos con una estrategia de investigación, pero que éstos si deben de cumplir con los requerimientos técnicos establecidos para las investigaciones.

De acuerdo con la propuesta de Bravo (1980), el diseño de los estudios de seguimiento se compone de cinco etapas, las cuales varían de acuerdo con la estrategia que se pretende llevar a cabo. Las etapas se presentan en el esquema 2:

Esquema 2. Etapas del diseño de un estudio de seguimiento



Esquema 2. Etapas del diseño de un estudio de seguimiento. Elaboración propia a partir de Bravo (1980).

En el esquema 2 se pueden apreciar las cinco etapas del diseño de un estudio de seguimiento, las cuales se componen de pasos de acuerdo con la estrategia que se pretenda utilizar (investigación o evaluación); en la Tabla 3 comparativa se muestran sus características:

Tabla 3. Etapas y pasos del diseño de un estudio de seguimiento

Etapas	Pasos estrategia de investigación	Pasos estrategia de evaluación
1. Determinación del proyecto	1.1 Selección del problema 1.2 Determinación de hipótesis 1.3 Fundamentación teórica 1.4 Selección del diseño de investigación 1.5 Determinación de la población	1.1 Determinación del propósito de la evaluación 1.2 Definición de los atributos a evaluar 1.3 Determinación de la población
2. Selección y elaboración del instrumento para recabar los datos	2.1 Diseño y elaboración del instrumento 2.2 Prueba piloto del instrumento 2.3 Corrección del instrumento 2.4 Especificación de la periodicidad con la que se va a aplicar	
3. Recopilación sucesiva de los datos	3.1 Especificación de la muestra 3.2 Procedimientos preliminares para el éxito de la recopilación de datos 3.3 Recopilación de datos en la muestra y en los grupos de control	
4. Análisis de los datos	4.1 Codificación y tratamiento estadístico de los datos	4.1 Codificación 4.2 Tratamiento estadísticos de los datos o comparación con el estándar establecido
5. Presentación de resultados	5.1 Aceptación o rechazo de hipótesis 5.2 Señalamiento de las generalizaciones y limitaciones	5.1 Emisión de juicios de valor y decisión 5.2 Especificación de procedimientos correctivos

Tabla 3 Comparación de los pasos para el diseño de un estudio de seguimiento. Elaboración propia a partir de Bravo (1980).

Como se identifica en la Tabla 3, los pasos para la elaboración de un estudio de seguimiento dependen del interés y objetivos para los que se está realizando. En este sentido, es de suma

importancia tener claro los motivos que se persiguen con la elaboración del estudio, pues de ellos dependerá en gran medida la elección del diseño del estudio.

La propuesta de Bravo (1980) también tiene en cuenta las posibles complicaciones o problemas que pueden surgir en cada una de las etapas del diseño de un estudio de seguimiento, por ejemplo, la fundamentación teórica es uno de los elementos sustanciales para las investigaciones de seguimiento, ya que permite orientar el diseño de los estudios e interpretar la información que se obtiene a fin de que éstos no respondan sólo a una correlación que no tenga un sentido claro, sino que ésta se encuentre basada en antecedentes y fundamentos claros que permitan explicarla.

Otro aspecto importante del diseño de los estudios está ligado con el tipo de técnica o técnicas que se utilizan para recabar información y el tipo y cantidad de información que se quiere recabar. En el primer caso, de acuerdo con las investigaciones consultadas, el cuestionario aplicado a los egresados es la técnica más utilizada para recabar la información, aunque es importante señalar que existen otras que permiten un acercamiento distinto a éstos, por ejemplo, la observación, el análisis documental o el análisis de datos estadísticos. En relación con el tipo de información que se quiere recabar, lo primero es delimitar qué es lo importante para el estudio, con la finalidad de no obtener datos que no sea relevantes para cumplir con el objetivo del estudio.

Sobre el tamaño de la población, la muestra y su representatividad, la existencia de una base de datos actualizada para el contacto de los egresados es útil, no sólo con la finalidad de poder realizar estudios de seguimiento en el futuro, sino que ésta permite establecer un vínculo directo con los egresados para informarles sobre eventos o programas que se ofertan en las instituciones y que podrían contribuir a la formación personal y profesional de éstos. Esta base de datos también es importante para evitar posibles contratiempos en relación con el contacto de los egresados, por lo que es importante utilizar diversas vías de contacto.

Finalmente, sobre la interpretación de los resultados de los estudios, Bravo (1980) señala que, en el caso de los estudios de seguimiento como estrategia de investigación, el reporte final permite aceptar o rechazar las hipótesis planteadas. Por otro lado, en el caso del estudio como estrategia de evaluación, la interpretación de los resultados permite conocer si el

programa funciona o si es necesario hacerle algunas modificaciones, o bien, si éste debe dejar de implementarse en la institución.

Bravo (1980) señala que los estudios de seguimiento permiten obtener información sobre los egresados de un programa, misma que contribuye a la planeación académica y la administración de las instituciones. Para obtener esta información es necesario aplicar un cuestionario que incluya opiniones sobre el desarrollo intelectual, personal y social de los egresados, así como del resultado de la experiencia educativa.

La propuesta de Bravo es un trabajo de síntesis que permite identificar aquellos rasgos que son esenciales en el diseño de estudios de seguimiento, misma que permite guiar la investigación que las instituciones o los interesados en el tema realizan de acuerdo con los fines que se pretendan alcanzar, haciendo énfasis en la importancia de la justificación teórica de las investigaciones y la claridad en los objetivos que se persiguen.

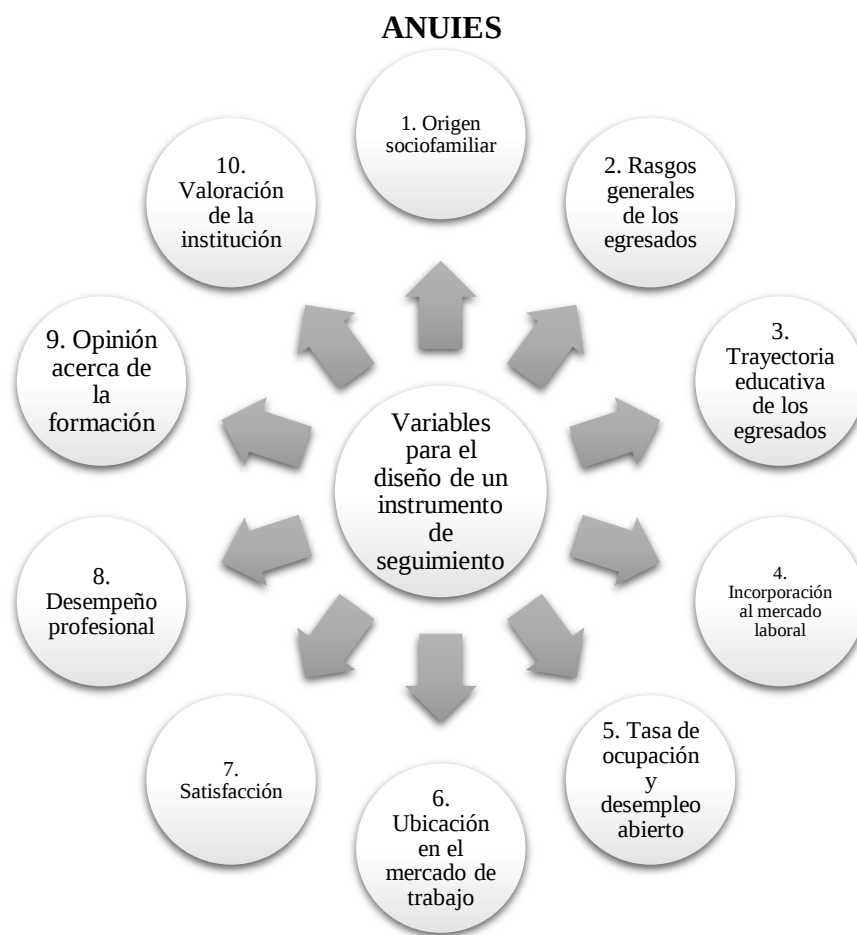
En relación con la segunda propuesta, ésta corresponde al *Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1998). Este esquema es uno de los que más se han utilizado en México desde finales del siglo XX, por lo que su revisión resulta indispensable para el presente trabajo.

El esquema de la ANUIES se centra en los egresados como el resultado de una formación profesional y como fuentes importantes para el conocimiento sobre el cumplimiento de los objetivos de los programas de las instituciones educativas. En este sentido, el esquema se presenta como una herramienta de apoyo en la realización de estudios de seguimiento en el nivel superior, orientando el diseño de las investigaciones a fin de obtener información confiable y pertinente que coadyuve en la toma de decisiones y la planeación académica.

El Modelo de Evaluación de la ANUIES propone la aplicación de varios estudios simultáneos, con la finalidad de tener una visión más amplia sobre los procesos que se están evaluando. Dicho modelo se compone de diversos estudios, por ejemplo, de egresados, empleadores y de la propia institución. En este caso nos centraremos en los egresados y en la parte de la construcción metodológica del cuestionario que se aplica a éstos.

En relación con la metodología propuesta para los estudios de egresados, la ANUIES (1998) señala que estos últimos son el eje del Modelo de Evaluación, por lo que se convierten en los actores centrales a observar, principalmente porque son el resultado final del proceso formativo de los programas y son los que llevan a la práctica, en los espacios profesionales o laborales, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollados, por lo que su opinión sobre el proceso educativo y el valor del mismo es importante para el desarrollo de las instituciones. La ANUIES (1998) retoma otros aspectos importantes como el origen sociofamiliar, los rasgos generales de la persona y su trayectoria educativa para poder establecer relaciones o conocer la influencia que estos aspectos tienen en el destino laboral, la movilidad y el desempeño de los egresados. A continuación, se presentan las variables y dimensiones de observación que se proponen para el diseño de los instrumentos.

Esquema 3. Variables y dimensiones de observación para diseño de cuestionario según



Esquema 3 Variables y dimensiones de observación para el diseño de cuestionario. Propuesta ANUIES (1998).

Las 10 variables y dimensiones de observación propuestas por la ANUIES son los criterios por medio de los cuales se construye el cuestionario que se aplica a los egresados. Es importante señalar que la propuesta de la ANUIES, además de recuperar los datos generales de los egresados, también se interesa por la apreciación que tienen los egresados sobre su formación, sobre todo representado en la satisfacción y la aplicación que le dan al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas durante la misma y en el ámbito laboral. Otro punto importante de la propuesta es la valoración que se hace de la institución, dado que con ésta se obtiene información sobre la representación que se tiene de aspectos relacionados con el cumplimiento de su misión, visión y la función social de la misma. En la Tabla 4 se pueden identificar las características de las variables propuestas por la ANUIES.

Tabla 4. Variables y dimensiones de observación. Propuesta ANUIES (1998).

1.	Origen sociofamiliar
Buscar representar las condiciones socioeconómicas en que se desarrolló el egresado, focalizando los datos relativos al padre o jefe de familia: el nivel educativo y el nivel ocupacional. Para medir ambos aspectos se construyen dos escalas con indicadores que den cuenta del nivel educativo máximo alcanzado por el padre o tutor y el nivel ocupacional del mismo al momento de levantar la encuesta.	
2.	Rasgos generales de los egresados
Capta los datos principales de la persona del egresado, permite una primera descripción acerca de quiénes son en cuanto a sexo, edad, estado civil y origen geográfico. Los componentes de esta variable pueden tener un peso específico, sobre todo en cuestiones muy objetivas como el ingreso al mercado laboral, ingresos económicos y nivel jerárquico alcanzado.	
3.	Trayectoria educativa de los egresados
Pretende obtener un panorama acerca del trayecto educativo del egresado en el periodo inmediato anterior a su entrada a la universidad, durante la licenciatura y en los estudios posteriores a su egreso. Importa la duración, rendimiento académico y tipo de institución.	
4.	Incorporación al mercado laboral
Busca conocer los momentos decisivos de incorporación al trabajo y los tiempos invertidos en la búsqueda de éste, así como los medios y factores de mayor efectividad en la consecución del empleo.	

5.	Tasa de ocupación y de desempleo abierto
Son informaciones complementarias que se relacionan directamente con el mercado de trabajo. La primera abarca a los egresados que tienen un empleo al momento de levantar la encuesta. La segunda incluye a aquellos que no trabajan, ya sea por no haber encontrado empleo o porque están por incorporarse a uno.	
6.	Ubicación en el mercado de trabajo
Su intención es conocer las variables de dónde se emplean los egresados, los tiempos, medios y factores que acompañan su búsqueda de empleo y la vinculación con el mercado de trabajo. Otras características ocupacionales que importan son el sector, rama o giro en el que trabajan, el régimen jurídico y el tamaño de la empresa, tipo de contratación, ingresos que se perciben y nivel jerárquico ocupado.	
7.	Satisfacción
Es un nivel de opinión y de valoración personal de los egresados. Lo que interesa es conocer sobre tres aspectos: institución, carrera y último empleo. Metodológicamente, este punto permite realizar una contrastación con la información relativamente más objetiva.	
8.	Desempeño profesional
Este punto da cuenta del perfil de desempeño del egresado. Se relaciona con los cargos y actividades que realizan los egresados. La coincidencia entre sus actividades y los estudios profesionales, además de la exigencia en su quehacer profesional cotidiano. Busca la relación dinámica entre la trayectoria educativa y la trayectoria laboral.	
9.	Opiniones acerca de la formación
Busca conocer la valoración que los egresados hacen de la formación que recibieron, de acuerdo con la estructuración de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos que les brinda la institución.	
10.	Valoración de la institución
Pretende conocer el significado de la institución para los egresados. Incluye la valoración de los procesos de formación, los contenidos y planes de estudio, el personal docente, la organización académica y la organización institucional.	

Tabla 4 Variables y dimensiones de análisis. A partir de ANUIES (1998).

En la Tabla 4, cada una de las variables aporta elementos relevantes para comprender la complejidad que viven y a la que se enfrentan los egresados de las instituciones. Es importante señalar que, aunque los elementos relacionados con el mercado laboral son amplios, éstos no pretenden ser parte de un estudio de mercado o establecer relaciones

directas entre el mercado laboral y la formación para que esta última responda a sus demandas. Por el contrario, pretenden brindar información sobre la forma en la que los egresados se están enfrentando al mundo y si la formación les está brindando las herramientas necesarias para resolver diversas problemáticas, laborales o no, que se presentan en la cotidianidad de su quehacer profesional y vida laboral.

Además de las variables y dimensiones de observación, la ANUIES (1998) presenta una propuesta sobre el desarrollo metodológico. De acuerdo con dicha institución, los estudios de seguimiento de egresados ponen un énfasis importante en el momento en el que se concluye con los estudios y el tiempo en el que se ingresa completamente al mercado laboral. Sobre este aspecto la ANUIES señala que pueden presentarse cinco momentos: 1) el trabajo durante los estudios; 2) el empleo del año anterior al egreso; 3) el periodo entre el egreso y el ingreso al mercado laboral; 4) empleo inmediato al egreso; y 5) el empleo actual al momento de levantar la encuesta (p. 48).

Para concluir, la ANUIES (1998) señala que es necesario que las instituciones establezcan un sistema de monitoreo permanente que les permita obtener información pertinente, relevante y actualizado sobre sus egresados, los empleadores de sus egresados y las opiniones que los especialistas tienen sobre los contenidos y funcionamiento de los programas de la institución.

La propuesta de Bravo y de la ANUIES presentan, en el primer caso, una esquematización de los pasos necesarios para comenzar el diseño de un estudio de seguimiento; en el segundo caso, la ANUIES recupera las variables necesarias para la elaboración y el análisis de un cuestionario dirigido a los egresados de un programa educativo.

Si comparamos ambas propuestas, las variables y dimensiones de observación presentadas por la ANUIES se corresponden con las etapas 2, 3 y 4 de la propuesta de Bravo, mientras que el marco de muestreo y alcance se corresponden con las etapas 4 y 5, como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5. Relación de propuestas de Bravo y ANUIES

Propuesta de Bravo (1980)	Propuesta ANUIES (1998)
Etapa 1. Determinación del proyecto de estudio.	Diseño metodológico del estudio de egresados. Dimensiones de observación.
Etapa 2. Selección y elaboración del instrumento para recabar los datos.	
Etapa 3. Recopilación de los datos.	Metodología estadística para la realización de estudios de egresados en una institución de educación superior. Marco de muestreo y alcance de la inferencia.
Etapa 4. Análisis de los datos.	
Etapa 5. Presentación de los resultados.	

Tabla 5 Relación de propuestas metodológicas. Elaboración propia a partir de Bravo (1980) y ANUIES (1998).

Como se observa, las propuestas metodológicas presentadas se complementan de alguna manera al contribuir, desde sus enfoques, al desarrollo de investigaciones orientadas al conocimiento de los egresados. En este sentido, ambas propuestas mencionan la importancia de tener claridad en los objetivos de la investigación y la finalidad de la información recabada, para que el diseño de la investigación, como el de los instrumentos para la recopilación de datos, tenga un sentido, y a su vez, permita que las preguntas, así como su análisis, esté fundamentado en procesos pertinentes.

De la misma forma, la misión y visión de las instituciones también permite conocer y hacer una descripción sobre sus egresados, dado que la formación en las instituciones está cargada de ciertos valores, normas y supuestos institucionales que guían tanto la elaboración de los programas de estudio como la docencia y vida académica en general.

3.2 Contextualización del seguimiento de egresados del programa MADEMS Filosofía (FFyL, UNAM)

Conocer la misión y visión de la institución, así como los fines que guían el estudio de seguimiento es uno de los pasos importantes para poder diseñar la propuesta de investigación. Si se conocen estos puntos, los datos que resulten podrán ser utilizados para el desarrollo de los programas, la modificación de los planes y programas de estudio o sólo para conocer a los egresados de los programas.

Para conocer más sobre la situación actual del programa MADEMS, es necesario mencionar que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) divide sus posgrados en las siguientes áreas de conocimiento: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; Ciencias Sociales; y Humanidades y de las Artes. El programa de Maestría para la Docencia en Educación Media Superior (MADEMS) se encuentra ubicado en el área de Humanidades y de las Artes, y según información del Posgrado UNAM (2015) “forma personal altamente capacitado para ejercer la docencia en el nivel de la Educación Media Superior en campos de conocimiento relevantes como la biología, física, matemáticas, química, psicología, ciencias sociales, español, letras clásicas, filosofía e historia” (p. 38). Así, el programa está dividido en campos de conocimiento (que son las materias que se imparten en la EMS) y se imparten en diferentes entidades de la Universidad de la siguiente forma:

Tabla 6. Distribución de campos de conocimiento MADEMS

Campo de conocimiento	Entidad participante
Biología	Facultad de Estudios Superiores, Unidad Iztacala. Facultad de Ciencias. Escuela Nacional de Estudios, Morelia.
Ciencias Sociales	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
Español	Facultad de Estudios Superior, Unidad Acatlán. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Instituto de Investigaciones Filosóficas. Escuela Nacional de Estudios, Morelia.
Filosofía	Facultad de Filosofía y Letras. Facultad de Estudios Superiores, Unidad Acatlán. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Instituto de Investigaciones Filosóficas.
Física	Escuela Nacional de Estudios, Morelia. Facultad de Ciencias.
Fránces	Facultad de Estudios Superiores, Unidad Acatlán.
Geografía	Facultad de Filosofía y Letras.
Historia	Escuela Nacional de Estudios, Morelia. Facultad de Filosofía y Letras.

Campo de conocimiento	Entidad participante
Historia	Facultad de Estudios Superiores, Unidad Acatlán. Instituto de Investigaciones Filosóficas.
Inglés	Facultad de Estudios Superiores, Unidad Acatlán.
Letras Clásicas	Instituto de Investigaciones Filosóficas.
Matemáticas	Escuela Nacional de Estudios, Morelia. Facultad de Estudios Superiores, Unidad Acatlán. Facultad de Ciencias e Instituto de Matemáticas.
Psicología	Facultad de Estudios Superiores, Unidad Iztacala. Facultad de Psicología.
Química	Facultad de Estudios Superiores, Unidad Cuautitlán. Facultad de Química.

Tabla 6 Distribución de campos de conocimiento MADEMS. Elaboración propia.

En cada área del conocimiento existen programas con diferentes modalidades (presencial y virtual). Algunos de estos campos de conocimiento se han sometido a evaluación y están registrados en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), tal es el caso del campo de conocimiento de psicología, física y filosofía que tienen el nivel *En desarrollo*. Siendo así, se determinó que la presente investigación se enfocaría a conocer a los egresados del área de Filosofía, siendo los formados en la Facultad de Filosofía y Letras los actores principales de este estudio, dado que esta asignatura del bachillerato reviste especial interés debido a los vaivenes que ha tenido en las distintas reformas de la EMS.

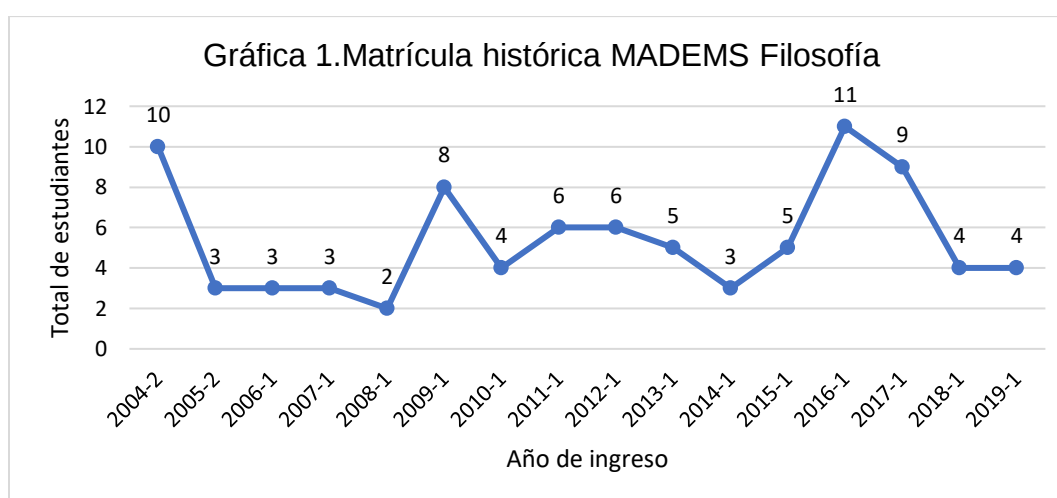
Respecto a las cifras del programa, en el periodo 2017-2018, MADEMS tuvo una matrícula de nuevo ingreso de 56 estudiantes, considerando todas las áreas, y una matrícula de reingreso de 77 estudiantes (UNAM, 2018, p. 15). Para MADEMS Filosofía, en la Facultad de Filosofía y Letras, la cantidad de estudiantes para el ciclo 2017-2018 fue de 9, según datos de la Institución. En la tabla 7 se resalta la evolución histórica del programa MADEMS Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL).

Tabla 7. Evolución histórica de la matrícula MADEMS Filosofía en FFyL

Año de Ingreso	Mujeres	Hombres	Total	Año de Ingreso	Mujeres	Hombres	Total
2004-2	4	6	10	2012-1	3	3	6
2005-2	2	1	3	2013-1	2	3	5
2006-1	1	2	3	2014-1	2	1	3
2007-1	1	2	3	2015-1	3	2	5
2008-1	0	2	2	2016-1	3	8	11
2009-1	4	4	8	2017-1	6	3	9
2010-1	2	2	4	2018-1	2	2	4
2011-1	2	4	6	2019-1	0	4	4

Tabla 7 Evolución histórica del programa MADEMS Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras. Datos de la institución.

De acuerdo con la Tabla 7, desde el año en que comenzó a implementarse el programa de MADEMS Filosofía (FFyL) y hasta el año de ingreso 2019-1, ha captado a una población de 86 estudiantes con un total de 43.02% de mujeres y un 56.98% de hombres. Estos datos incluyen a cinco estudiantes con baja definitiva, dos del año de ingreso 2009-1, uno del 2010-1 y dos del 2017-1; además, incluye a un estudiante que no terminó los estudios de maestría (el único hasta el momento), que pertenecía al año de ingreso 2016-1. En la siguiente gráfica se puede analizar el número de estudiantes por generación.



De acuerdo con la información de la gráfica 1, el ingreso de estudiantes al programa MADEMS Filosofía (FFyL) ha sido heterogéneo, siendo el año de ingreso 2016-1 el que ha tenido una matrícula más amplia al contar con 11 estudiantes, de los cuales 8 eran hombres y tres mujeres. Así, en números redondos, se tienen 6 bajas, frente a 86 estudiantes matriculados, lo que representa menos del 10% de abandono.

A la fecha, 2022, el programa no ha tenido un estudio de seguimiento de egresados específico del programa de Filosofía, por lo que este estudio es necesario. Para el mismo, se entenderá como egresados a aquellos que terminaron el total de créditos del programa y a los que terminaron los créditos del programa y además obtuvieron el grado de maestría por medio de alguna de las modalidades de graduación, dado que no se hace una diferenciación en relación con la obtención o no del grado; además, resulta importante el estudio dado que el programa tuvo una modificación a su plan de estudios en el 2013, lo que nos habla de dos poblaciones con una formación distinta; otro punto importante del programa es que ingresó al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en el año 2018 con el nivel de programa *En desarrollo*. En suma, es importante no sólo describir a la población egresada o graduada, sino que, al ser una maestría dirigida a la profesionalización de los docentes, resulta imperativo conocer la forma en que se han desarrollado los egresados/graduados en sus diversos contextos de intervención y el papel que desempeñan laboralmente en sus instituciones de trabajo.

Lo expuesto en este apartado da cuenta de las características del programa MADEMS Filosofía (FFyL) y reafirma la necesidad de contar con un estudio de seguimiento específico que permita conocer a los egresados y graduados del programa y dar cuenta de la forma en la que han experimentado su formación en el plano profesional y personal.

3.3 Metodología para el estudio de seguimiento de egresados del programa MADEMS Filosofía (FFyL, UNAM)

Para poder llevar a cabo la presente investigación se realizaron los siguientes pasos, teniendo como referentes la propuesta de Bravo (1980) y de la ANUIES (1998). En primer lugar, con la propuesta de Bravo (1980) se realizó el diseño del estudio, considerando los pasos para la estrategia de investigación y el modelo de la ANUIES para la construcción del instrumento

de recolección de datos, quedando determinada la metodología de la investigación de la siguiente forma.

Etapas 1: Determinación del proyecto de estudio

En primer lugar, se determinó el problema de investigación, el cual consistió en conocer a los egresados del programa MADEMS Filosofía (FFyL), dado que no se cuentan con estudios específicos el programa de Filosofía y porque su campo profesional, la docencia en educación media superior, se enmarca en un contexto político y educativo de coyuntura. Posteriormente se determinó la pregunta de investigación *¿Cuáles son las características de los egresados del programa MADEMS Filosofía (FFyL) respecto a su formación como docentes para la educación media superior?*

Los objetivos que se desprendieron de esta pregunta son los siguientes:

- Diseñar y aplicar un instrumento de recolección de datos (cuestionario) para el seguimiento de egresados de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) Filosofía.
- Analizar la relación que tiene el programa MADEMS Filosofía (FFyL) en el desarrollo profesional de los egresados y con su situación laboral actual por medio de un estudio de seguimiento.

Como propósito se plantea

- Contribuir a la mejora de la propuesta educativa del programa MADEMS Filosofía (FFyL) a partir de la información recabada por la investigación.

En cuanto al diseño de la investigación, ésta es de tipo transversal porque los datos se recolectaron en un sólo momento, en un tiempo único que abarcó a las 14 generaciones formadas por el programa hasta la generación 2017-1 y que tiene como finalidad realizar una descripción de las características de las distintas generaciones. Es una investigación de tipo exploratorio y descriptivo, pues es un primer acercamiento que se tiene con la población en específico del programa de Filosofía y se desean conocer aquellas particularidades de los egresados, su satisfacción con la formación y su desarrollo en el ámbito profesional, entre otros aspectos.

En relación con la población, de acuerdo con los datos de la Tabla 7, hasta el año de ingreso 2019-1, el programa MADEMS Filosofía (FFyL) ha captado a una población de 86 estudiantes, sin embargo, si se toma en cuenta que la duración del programa es de cuatro semestres (2 años) y que una de las condiciones para el estudio de seguimiento es que se hayan terminado los créditos del programa, MADEMS Filosofía (FFyL) tiene egresados y/o graduados del programa hasta el año de ingreso 2017-1, lo cual significa que el programa cuenta hasta el momento con un total de 14 generaciones formadas, lo que da cuenta de 72⁴ profesionales que han terminado con su formación.

Además de lo anterior, como se expuso en el apartado 2.3, el programa MADEMS Filosofía tuvo una modificación a su plan de estudios, por lo que se cuenta con dos poblaciones distintas de egresados, aquellos formados con el plan del 2003 y los que se formaron con el plan del 2013, por lo que tienen formaciones diferentes y se requirió de la construcción de dos cuestionarios. En concreto, hay 49 egresados del plan 2003 y 4 bajas; respecto al plan de estudio del año 2013, hubo 23 egresados del plan y 2 bajas definitivas hasta el semestre 2017-1.

Otra consideración importante en relación con la población es el contacto con los egresados, dado que al momento de realizar la investigación no existía una base de datos actualizada con información de ésta, sólo se contaba con una lista de correos electrónicos, por lo que la población final quedó determinada por la respuesta al correo y el interés de los sujetos por participar en el estudio. Este es un factor importante, pues el contacto constante con los egresados del programa, además de contribuir con la educación continua de los egresados, facilita la realización de investigaciones como la presente.

Etapas 2: Selección y elaboración del instrumento para recabar datos

En esta etapa del diseño se consideró la propuesta de la ANUIES (1998) para la elaboración del cuestionario que ayuda a la recolección de los datos considerando para su diseño las

⁴ Se cuenta con 72 profesionales que terminaron los créditos y/o presentaron el trabajo y examen de grado. En este caso no se consideran a los seis estudiantes con baja definitiva, uno del año de ingreso 2005-2, dos en el año de ingreso 2009-1 y uno del año de ingreso 2010-1 del plan 2003; en el caso del plan 2013, no se considera a dos estudiantes que se dieron de baja en el año de ingreso 2017-1. Los 8 estudiantes que componen las generaciones del año de ingreso 2018-1 y 2019-1, dado que no han terminado los créditos correspondientes al programa, no se consideran como parte de la población de este estudio.

variables y dimensiones de observación que se detallan en la Tabla 4, con algunas modificaciones en cuanto al orden de las variables, la cantidad de éstas y el tipo de información que se requiere conocer. Dichas modificaciones son producto del tipo de población a la que se dirige el instrumento, la información que se quiere conocer y la finalidad que se quiere dar a los resultados obtenidos.

De esta forma, el cuestionario quedo integrado por los siguientes apartados:

1. Datos generales y socioeconómicos.
2. Trayectoria educativa de los egresados.
3. Incorporación al mercado laboral y desempeño profesional.
4. Opinión acerca de la formación.
5. Valoración de la institución.
6. Satisfacción.

Cada uno de estos apartados contribuye al conocimiento de los egresados de la siguiente forma:

Tabla 8. Descripción de los apartados del cuestionario

Apartado	Descripción
Datos generales y socioeconómicos	Representa las condiciones socioeconómicas de los egresados al momento ingresar al programa, su grado de independencia en relación con sus padres, así como rasgos generales de los egresados (edad, sexo, datos familiares y económicos).
Trayectoria educativa de los egresados	Se enfoca en dos vertientes, la primera al desarrollo de los egresados durante el programa (promedio, acceso a becas, tiempo en terminar créditos y graduarse), la segunda vertiente está relacionada con la formación posterior al programa MADEMS Filosofía (FFyL).
Incorporación al mercado laboral y desempeño profesional	Brinda información sobre el tiempo en incorporarse al mercado laboral, promedio de sueldo, actividades que se realizan y la pertinencia de los conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollaron en el posgrado.

Apartado	Descripción
Opinión acerca de la formación	Permite conocer la opinión que tienen los egresados sobre la formación que recibieron, con base en el plan de estudios, y su aplicación en la resolución de problemas.
Valoración de la institución	Ayuda a conocer la opinión que los egresados se formaron sobre la institución, profesores y demás actores de ésta.
Satisfacción	Aunque no está colocado en un apartado específico del cuestionario, en su desarrollo se agregan algunas preguntas sobre la satisfacción en distintos ámbitos, como el laboral, la formación recibida y la satisfacción personal.

Tabla 8 Descripción de los apartados del cuestionario. Elaboración propia.

Una vez que se conformó el cuestionario, se realizó un pilotaje con egresados de ambos planes de estudio. Derivado del pilotaje se realizaron las siguientes modificaciones:

- En relación con el tiempo para contestar el cuestionar, en promedio tardaron alrededor de 20 minutos, por lo que se señaló la duración aproximada dentro del cuerpo de la invitación.
- Se recomendó que en las instrucciones del cuestionario se indicará que podría ser necesario consultar algunos documentos para obtener datos como el año de ingreso, año de egreso, así como su promedio, pues la informante no lo recordaba y tuvo que buscar algunos documentos.
- Se indicó que no había alguna pregunta que pudiera tener una interpretación errónea, por lo que el cuestionario se aplicó sin modificaciones en ese aspecto.
- Se consideró, sobre las secciones, que son pertinentes y reflejan aspectos generales de la formación en MADEMS.
- Se recomendó agregar una sección sobre el trabajo para la obtención de grado y el proyecto de ingreso, ya que no hay un modelo sobre los trabajos y los docentes señalan características incluso contrarias para su realización, lo cual generaba confusión.
- Otro aspecto que se sugirió retomara el cuestionario tiene relación con el acompañamiento y asesoría de los tutores y comités en la elaboración del trabajo de grado.

Con los comentarios recabados en el pilotaje de ambos planes de estudio, se realizaron algunas modificaciones y se envió el cuestionario a los egresados del programa. Posteriormente, se comenzó con la recopilación de los datos y su posterior análisis.

Etapas 3 Recopilación y análisis de los datos

En relación con la recopilación de los datos, el cuestionario se elaboró en la plataforma digital de Formularios, una aplicación de Google que permite el diseño, su envío y la recepción de las respuestas, además de generar una base de datos con la que se pueden realizar distintos gráficos. La aplicación permite una mejor interacción de los sujetos con la información y el avance en la resolución del instrumento, por lo que resultó práctico su uso.

Para el envío de los cuestionarios, al no contar con todos los correos de los egresados, se solicitó el apoyo de la Coordinación del programa MADEMS Filosofía y el de docentes que habían estado con alguna de las generaciones. El total de egresados formados con el plan del año 2003 en la Facultad de Filosofía y Letras fue de 49 (más 4 bajas definitivas) a los cuales se contactó por correo electrónico, obteniendo la respuesta de 22 egresados; en el caso del plan de estudios del año 2013, en la Facultad de Filosofía y Letras hubo un total de 31 egresados (más 2 bajas definitivas) de los cuales se obtuvo respuesta de 17 egresados.

En porcentajes, del plan de estudios 2003 se tiene una participación del 44.9% y un 54.8% del plan de estudios de 2013. La principal razón por la que no se obtuvo un mayor porcentaje de participación corresponde a que la base de datos no se encontraba actualizada, existían correos que ya no estaban en uso o los egresados simplemente rechazaron la oportunidad de participar. Es importante señalar que este tipo de situaciones se presentan, como se detalló en capítulos anteriores, de manera común al realizar un primer estudio de seguimiento, sobre todo teniendo en cuenta que el tiempo que ha pasado desde que se implementó el programa del plan 2003 ha sido un periodo largo.

El proceso constó de tres envíos de correo electrónico. En el primero, un correo general para la invitación para participar en el seguimiento a los egresados del plan 2003 y 2013; mientras que, en el segundo, el contacto se realizó por medio de la responsable de docencia del programa; por último, uno de los profesores que ha dado clases desde la primera generación del plan 2003 realizó la invitación a participar en el seguimiento a sus exalumnos.

En los casos en los que se recuperan aportaciones textuales de los egresados, se utiliza una clave de cuestionario construida a partir de las siguientes siglas, una P (Plan), seguida del año del plan (3 o 13 dependiendo del plan), un guion bajo y enseguida el número de cuestionario de acuerdo al orden en el que se fueron recibiendo, así, por ejemplo, un egresado del plan MADEMS Filosofía, del plan de estudios 2013, que fue el tercero en enviar su cuestionario, sería identificado con la clave P13_03. Esta clave se colocará al final de cada fragmento de entrevista.

Es importante señalar que, aunque no existen estudios de seguimiento específicos para cada campo del programa MADEMS, éste en el año 2021 publicó en su sitio de internet un cuestionario dirigido a los egresados y graduados (UNAM, Posgrado, 2021), aunque al año 2023 no se han publicado los resultados.

Otra investigación es la que presentó Contreras, Chávez y Viquez (2015) en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. En este trabajo, se realizó una investigación externa del programa para caracterizar el ejercicio profesional de los egresados y el impacto social del proyecto educativo como tal por medio de un estudio descriptivo que, entre sus resultados, resalta que el 90.7% de los egresados se encontraban laborando al momento de la aplicación de la encuesta, de éstos, 40.9% eran profesores de asignatura, 37.9% de tiempo completo y un 9.3% de medio tiempo.

En otra investigación, realizada por Contreras y Urrutia (2017), se usó el seguimiento de egresados para identificar la trascendencia del programa y los referentes pedagógicos de sus egresados. Para su realización, usaron dos instrumentos (cuestionario por correo electrónico), de una población de 1104 egresados se seleccionó una muestra aleatoria, estratificada con afijación proporcional al tamaño de la muestra, a una población de 936 egresados de la MADEMS de las generaciones 2004 a la 2011. Las respuestas se recibieron de 332 egresados. Los resultados más relevantes son que el programa contaba con un porcentaje más alto de mujeres egresadas y que el 90% del total laboraba en cuestiones relacionadas con el trabajo académico, el 61% de la población cursó el posgrado con apoyo de una beca, el 81% de los egresados labora en escuela pública, el 15% en privadas y el 4% lo hace en ambos tipos de institución.

Las investigaciones anteriores permiten conocer la forma en la que los egresados del programa MADEMS se están desarrollando profesionalmente, principalmente de forma general, pues el programa incluye distintas modalidades y campos de conocimiento, por lo que un estudio de seguimiento de un campo específico (Filosofía), no sólo contribuye a la comprensión del universo MADEMS en el campo profesional, sino que brinda información precisa sobre los maestros que MADEMS Filosofía (FFyL) ha formado, lo cual podía coadyuvar en un ejercicio de evaluación interna y externa del programa y nutrir a los otros campos.

Por último, es recomendable que la aplicación de este tipo de estudios sea considerada como parte esencial de la evaluación de distintos programas, en todos los niveles tanto de forma interna y externa, para mejorar la formación de los estudiantes, contribuir al desarrollo del campo de la docencia en el nivel medio superior, u otros, y conocer los cambios que se van generando en el campo profesional y laboral para tener egresados mejor preparados para los retos de la educación en dicho nivel.

Una vez que se ha descrito la parte metodológica para el seguimiento de egresados, en el ulterior capítulo se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario y el análisis. Se detallan algunas de las características de los actores, tales como el perfil profesional, la situación laboral, las trayectorias educativas y la opinión que tienen sobre la formación recibida durante el programa. Las aportaciones permitirán dar cuenta de las fortalezas y áreas de oportunidad del programa.

Capítulo 4

Egresados de MADEMS Filosofía (FFyL, UNAM): Características y valoraciones

La formación docente en México, en sus distintos niveles, se ha caracterizado por una historia compleja, en parte, por el desarrollo heterogéneo de la EMS, y también por aspectos relacionados con la falta de apoyos del gobierno, la intervención del sindicato en los procesos, la implementación de estrategias inadecuadas e inequitativas para su aplicación, la falta de transparencia en los procesos de admisión y permanencia en el servicio, así como un proceso sin criterios claros o una normativa específica en la forma de ascender en los distintos puestos.

Todas estas características, cruzadas con las situaciones propias de la EMS, generaron una problemática en la orientación de la formación que los docentes debían recibir, por un lado, la discusión de la finalidad de la EMS seguía siendo un debate en distintas esferas, mientras que por otros la formación se remitía a una preparación universitaria sin un enfoque en la docencia o en el conocimiento de los sujetos que asistían a la media superior y sus necesidades. Lo anterior llevó a la aplicación distintas reformas al nivel medio superior, como la RIEMS, que dieron paso a la implementación de una capacitación y profesionalización universal de los docentes con programas como el PROFORDEMS. Sin embargo, el impacto de los diplomados no fue el esperado, pues no se cumplieron con las metas establecidas del programa, y la educación media continuó en el debate de su finalidad y el perfil de sus profesores.

En el caso de la propuesta de MADEMS Filosofía, ésta tiene un enfoque profesionalizante, es decir, un programa que busca ampliar y mejorar los conocimientos y habilidades de un grupo específico de profesionales, en este caso de los docentes de EMS. Desde su implementación en el 2003, y sus modificaciones en el plan de estudios en el año 2013, MADEMS ha conformado grupos de docentes especializados para el nivel medio superior, por lo que es necesario conocer la forma en la que los egresados de dicho programa se han desarrollado en distintos ámbitos, como el profesional. Para ello se realizó un seguimiento de egresados de las generaciones formadas por medio de un cuestionario electrónico que permitió recabar la información de 39 sujetos en una base de datos para su análisis.

Para el análisis de los resultados, se presentan los datos de ambos planes de estudio de acuerdo con los ámbitos del cuestionario a fin de tener una visión compartida de ambas generaciones, no para establecer una comparación formal entre ambos, pues responden a contextos distintos, sino para identificar los principales cambios en la población de cada una de las generaciones. En los casos en los que, debido a la modificación del plan de estudios del año 2013, alguno de los ámbitos contenga puntos específicos, éstos se analizarán por separado, así como aquellos que requieran o brinden una mayor comprensión de los datos. Posteriormente, se realizará un cruce de información entre sus rasgos académicos y su desarrollo en el ámbito profesional y, finalmente, se presentarán los resultados sobre la opinión que los egresados tienen sobre su formación (conocimientos, habilidades, actitudes) y la valoración que tienen sobre la institución.

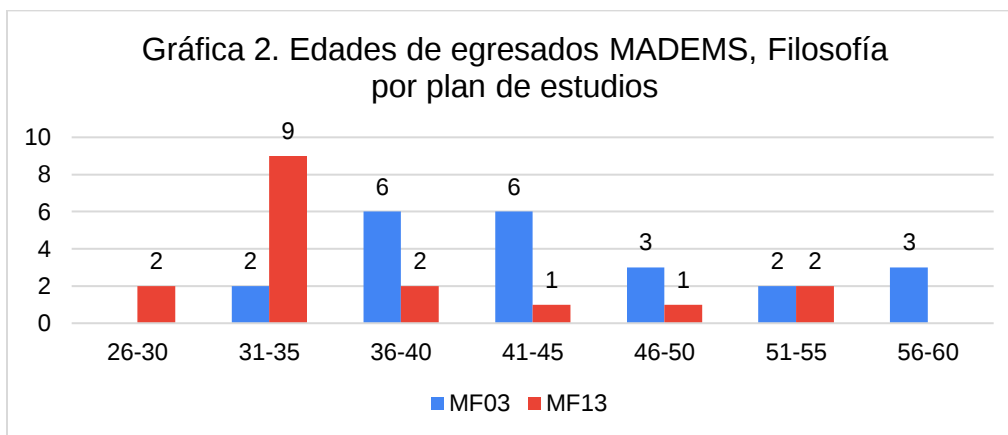
4.1 Datos generales y socioeconómicos

En el presente apartado se presentan los datos generales de los egresados de ambos programas, como la edad y sexo, además de información sobre las condiciones socioeconómicas al momento de ingresar al posgrado. Esta información permite conocer aquellos aspectos que hacen particulares a los egresados del programa MADEMS Filosofía y muestran las características de la población y los aspectos que pudieron haber influido en su formación. A partir de este apartado, se denominará como **MF03** a los egresados del plan 2003 y como **MF13** a los del plan 2013.

De manera general, los egresados del plan MF03 se caracterizan por ser hombres (63.63%) y los porcentajes por edad se distribuyen entre los 36 a 45 años (54.54%), 46 a 50 años (13.63%), 56 a 60 años (13.63%), 31 a 35 años (9.09%) y 51 a 55 años (9.09%). Por su parte, los egresados del plan MF13 se caracterizan por ser mujeres (58.82%) y los porcentajes de edad se distribuyen entre los 31 a 35 años (52.94%), 26 a 30 años (11.76%), 36 a 40 años (11.76%), 51 a 55 años (11.76%), 41 a 45 años (5.88%) y de 46 a 50 años (5.88%).

Sobre la distribución de las edades, la modificación al plan de estudios se realizó a 10 años de su implementación, y de acuerdo con Mireles Vargas (2021), las características de las poblaciones eran muy distintas, debido a que en sus inicios, la población de MADEMS Filosofía estaba compuesta por maestrantes que ya se dedicaban a la docencia y tenían varios años de experiencia, principalmente provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)

y Escuela Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); por el contrario la población del 2013 se caracterizó por una idea más clara sobre el propósito de la maestría, mayor interés por la docencia en el bachillerato, aunado con las distintas reformas que se realizaron a este tipo de educación. En la gráfica 2 se pueden identificar la cantidad de egresados, por edad, al momento de contestar la encuesta.



El programa MADEMS Filosofía tiene una duración de 4 semestres (dos años), y se considera este tiempo como el recomendado para concluir con los créditos del programa. Sobre este punto, en la Tabla 9 se observan el año de ingreso y egreso de ambos planes de acuerdo con las generaciones y la cantidad de egresados, graduados y de aquellos estudiantes que se dieron de baja. La información que se presenta corresponde a datos del programa, por lo que la cantidad de estudiantes varía en relación con la cantidad de participantes del estudio.

Tabla 9. Años ingreso/egreso MADEMS, Filosofía

Plan MADEMS, Filosofía 2003				
Año de ingreso	Año de egreso	Egresados	Graduados	Bajas
2004-2	2006-1	10	5	
2005-2	2007-1	3	1	1
2006-1	2007-2	3	2	
2007-1	2008-2	3	3	
2008-1	2009-2	2	0	
2009-1	2010-2	8	4	2
2010-1	2011-2	4	2	1
2011-1	2012-2	6	4	
2012-1	2013-2	6	6	
2013-1	2014-2	5	5	
2014-1	2015-2	3	3	

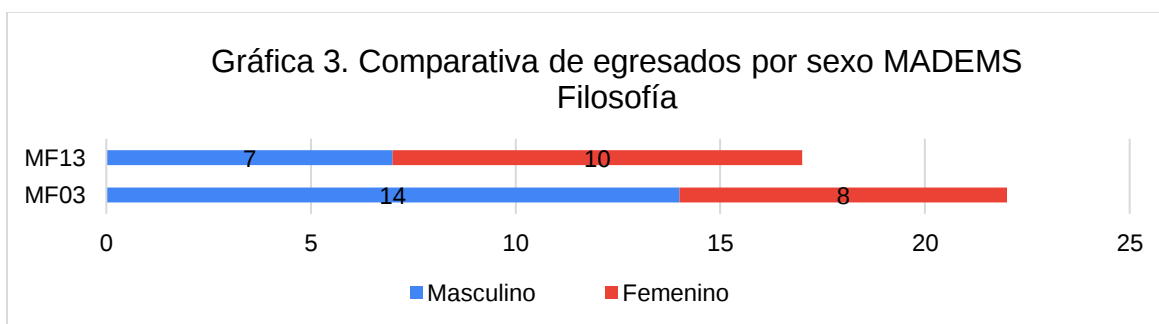
Plan MADEMS, Filosofía 2013				
Año de ingreso	Año de egreso	Egresados	Graduados	Bajas
2015-1	2016-2	5	2	
2016-1	2017-2	11	5	
2017-1	2018-2	9		2

Tabla 9 Años ingreso/egreso MADEMS, Filosofía hasta 2017-1. Elaborado a partir de datos del programa.

De los datos de la Tabla 9, resalta que, en general, el total de créditos se concluye en el tiempo estimado y hay un gran porcentaje de egresados que se gradúan del programa.

En relación con el sexo, antes de analizar los datos sobre el programa, se presentan algunos datos sobre la cuestión de la licenciatura en Filosofía en México y la UNAM, sobre todo en el entendido de que es necesario tener esta formación para poder ingresar al programa MADEMS Filosofía. De acuerdo con los datos del Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior de la ANUIES, ciclo escolar 2020-2021 (ANUIES, 2019), a nivel nacional la matrícula de hombres fue de 2,366,248 (47.48%), mientras que la de mujeres fue de 2,616,956 (52.51%). En el mismo documento, en relación con la formación superior para la licenciatura en Filosofía y ética, en México se matricularon 2,476 mujeres y 5,910 hombres, más del doble, siendo la Ciudad de México la entidad con más matriculados en el ciclo escolar mencionado (1,202 mujeres y 2,156 hombres). En el caso específico de la formación en Filosofía en la UNAM, en el ciclo escolar 2020-2021, la matrícula fue de 464 mujeres y 877 hombres, (ANUIES, 2019). En la Facultad de Filosofía y Letras, en los años 2017 y 2018, de acuerdo con el Portal de estadística universitaria (UNAM, 2019), la licenciatura en Filosofía se ha caracterizado por tener una mayor cantidad de hombres.

De acuerdo con estos datos, hay una mayor cantidad de hombres que ejercen en el campo de la Filosofía, en sus distintas áreas. Sin embargo, de acuerdo con los datos recabados durante la investigación, se encontró que en el plan MF13 predominó la población femenina.



Si se compara la cantidad de docentes mujeres y hombres en la educación, existe una tendencia a que en el nivel básico existan más mujeres docentes, mientras que, en los niveles siguientes, aunque el porcentaje entre cada sexo sea similar, hay una tendencia a que sean los hombres quienes ocupen los puestos de liderazgo en dichos niveles. De acuerdo con Herrera, Fernández y Hernández (2021), existe una tendencia en los planteles de educación media superior de carácter público en la que las mujeres ocupan un porcentaje muy bajo en puestos directivos, aunque la diferencia entre la cantidad de docentes hombres y mujeres es muy poca. Los autores también indican que dicho porcentaje está asociado con la apertura de oportunidades derivadas de los concursos de promoción de la reforma educativa 2013, ya que gracias a estos concursos las docentes lograron ascender de puesto.

Si se analizan ambos planes de estudio, los egresados del plan MF03 son en su mayoría hombres, mientras que en el plan MF13 existe un mayor número de docentes del sexo femenino. Esta variable puede relacionarse con el aumento de las mujeres en la educación superior (del 30% en 1980, del 40% en 1990 y, para 1997, el total de participación femenina era del 46%) y el posgrado durante las últimas décadas, sobre todo en el área de la educación y las humanidades (Zubieta y Marrero, 2005); aunque en general se encuentra que existe un porcentaje similar de docentes mujeres y hombres en la EMS, es importante cuestionar sobre el acceso a puesto de liderazgo y crecimiento profesional de las docentes, lo cual está relacionado con procesos de igualdad y equidad de género, ya que aunque el acceso de las mujeres en la educación sigue en aumento, las oportunidades siguen siendo inequitativas en el aspecto laboral, como lo señala el estudio *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* (UNESCO, IESALC, 2021).

Si se analiza la matrícula histórica del programa MADEMS Filosofía, las generaciones tienden a tener un menor porcentaje de mujeres en su matrícula por generación, aunque, en los datos de egresados, existe un porcentaje mayor de mujeres que de hombres egresados en el plan MF13, es decir, si bien el porcentaje de mujeres que ingresan al programa es menor, son más mujeres las que logran concluir con los créditos y graduarse.

Sobre el estado civil de los egresados, un 48.3% de los egresados de ambos planes se encuentran casados, mientras que el 51.3% indica ser soltero. En cuanto a la cantidad de hijos que se tiene, un 64.1% de los egresados tiene en promedio 1.5 hijos; comparando el

porcentaje entre ambos planes, el 40.9% de los hombres del plan MF03 tiene entre uno y dos hijos, mientras que el plan MF13 se caracteriza por un mayor porcentaje de mujeres sin hijos, 35.3%. En la Tabla 10 se pueden identificar los porcentajes por plan de estudios.

Tabla 10. Porcentaje de hombres y mujeres con o sin hijos

Plan	Sexo	Porcentaje con hijos	Porcentaje sin hijos
MF03	Hombres	40.9	22.7
	Mujeres	31.8	4.5
MF13	Hombres	29.4	11.8
	Mujeres	23.5	35.3

Tabla 10 Porcentaje de hombres y mujeres con o sin hijos.

Si se contrastan por sexo, se puede atender que existe un porcentaje de hombres con hijos mayor en el plan MF03, mientras que, en el caso de las mujeres, el porcentaje que no tiene hijos es mayor en el plan MF13.

Ahora bien, si se cruza esta información con el estado civil de los egresados, encontramos que existen una diversidad en la composición de las familias, por ejemplo, del 40.9% de los hombres con hijos del plan MF03, sólo el 22.7% se encuentra casado. La situación civil de los egresados y si tienen hijos se representa en la Tabla 11.

Tabla 11. Situación civil de los egresados

Plan	Sexo	Porcentaje casados	Porcentaje con hijos	Porcentaje solteros	Porcentaje sin hijos
MF03	Hombres	27.3	40.9	36.4	22.7
	Mujeres	18.2	31.8	18.2	4.5
MF13	Hombres	29.4	29.4	11.8	11.8
	Mujeres	23.5	23.5	35.3	35.3

Tabla 11 Situación civil de los egresados.

En la Tabla 11 se pueden observar detalles interesantes, por ejemplo, del plan MF03, aunque el porcentaje de hombres casados es menor que de solteros, el porcentaje de hombres con hijos es mayor. Por otro lado, en el plan MF13, los porcentajes de egresados casados o solteros, coincide con el porcentaje de tener hijos o no. En el caso de las mujeres, hay un mayor porcentaje de mujeres con hijos en plan MF03, lo cual puede justificarse por la diferencia entre las edades de las generaciones estudiadas.

Uno de los elementos que permite analizar la situación socioeconómica de los egresados es la vivienda, la cual representa un aspecto importante para la economía dado la diversidad de composiciones que se encuentran actualmente disponibles, en este apartado se hace

referencia únicamente a tres tipos: la vivienda familiar (padres), vivienda propia, vivienda rentada. Esto nos permite conocer sobre la situación económica de los egresados, ya que el responsable económico del hogar, la composición de éste y los gastos asociados a la vivienda tiene repercusiones en la formación durante la maestría y su labor profesional actual.

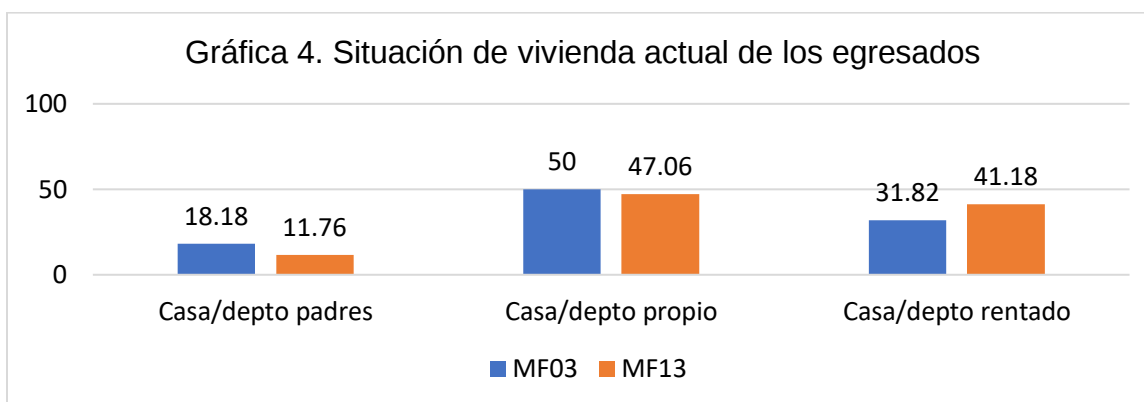
Además, considerando que al momento de estudiar la maestría ya contaban con un título de licenciatura y algunos con experiencia en el ámbito laboral, se puede identificar si hubo un cambio considerable en este ámbito después del posgrado.

Tabla 12. Situación de vivienda al cursar la maestría

Plan	Porcentaje Casa/depto padres	Porcentaje Casa/depto propio	Porcentaje Casa/depto rentado
MF03	40.9	31.8	27.3
MF13	23.5	35.3	41.2

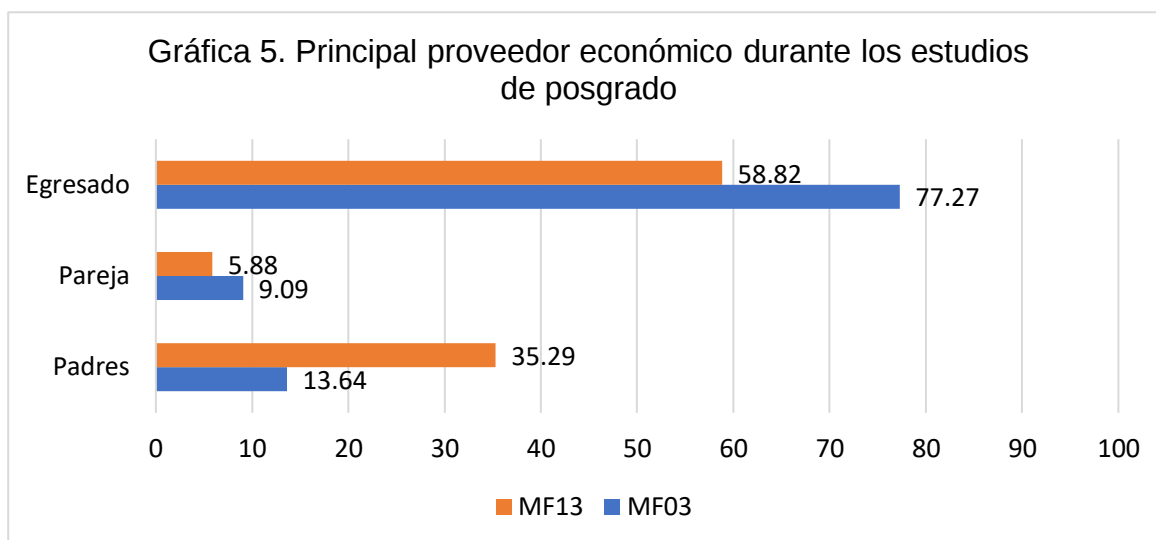
Tabla 12 Situación de vivienda durante los estudios de maestría

Como puede notarse en la Tabla 12, en el plan MF03 había un mayor porcentaje de egresados que vivía en casa de sus padres (40.9%), mientras que el menor porcentaje vivía en una casa o departamento rentado (27.3%). En el caso del plan MF13, existía un mayor porcentaje de egresados que al momento de estudiar la maestría se encontraban rentando una casa o departamento, lo cual puede estar relacionado con la profesionalización en el nivel medio superior y visión de la importancia de la EMS, pues varios se encontraban ya laborando en instituciones, o apoyos económicos derivados de la maestría.



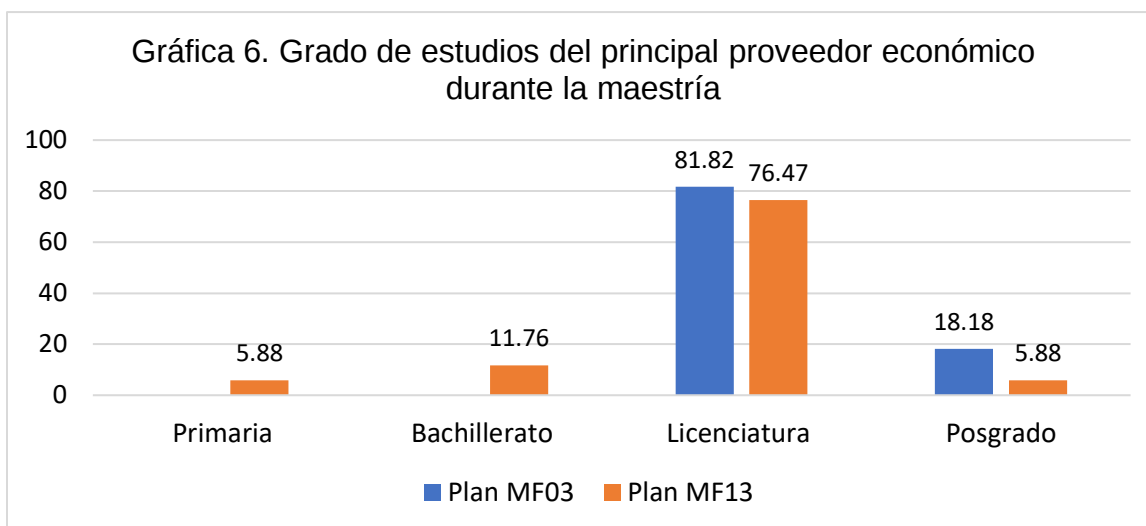
Sobre su situación actual, se puede destacar que el 81.82% de los egresados del plan MF03 y el 88.24% de los egresados del plan MF13, vive actualmente en casa/departamento rentado o propio; menos del 20% de los egresados vive actualmente en casa de sus padres.

Esta información se complementa al analizar quién era el principal soporte económico de la vivienda al momento de estar en el posgrado, por ejemplo, casi el 80% del plan MF03 y más del 50% del plan MF13 de los egresados del programa eran los principales proveedores.

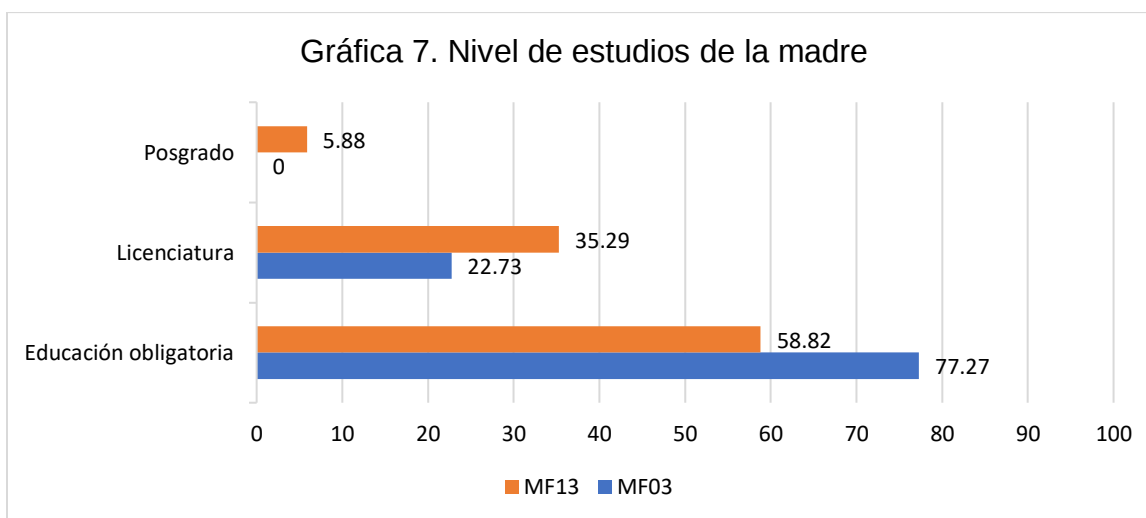


Una de las razones por las que en el plan MF13 hay un porcentaje más pequeño, puede explicarse debido a que la población objetivo del programa, como se señaló anteriormente, tuvo un cambio drástico en cuanto al perfil, específicamente la edad de los participantes, dado que la profesionalización del nivel medio superior hizo que más jóvenes se interesaran por la docencia en dicho nivel. Por otro lado, también se puede ver que existe una independencia económica más amplia en los egresados del programa MF03, dado que, durante su formación en el posgrado, su situación de vivienda y soporte económico dependían principalmente de ellos.

En cuanto al nivel de estudios de los proveedores, se identifica que coinciden los porcentajes más altos con el nivel de licenciatura, esto porque eran los propios egresados el principal sostén económico. En los casos donde el principal proveedor tenía estudios de nivel básico, coincide con los padres como principal soporte económico durante los estudios de la maestría. Cabe destacar que en los casos donde el principal proveedor tenía estudios de posgrado, coincide con que los egresados tenían una edad entre los 40 y 50 años.

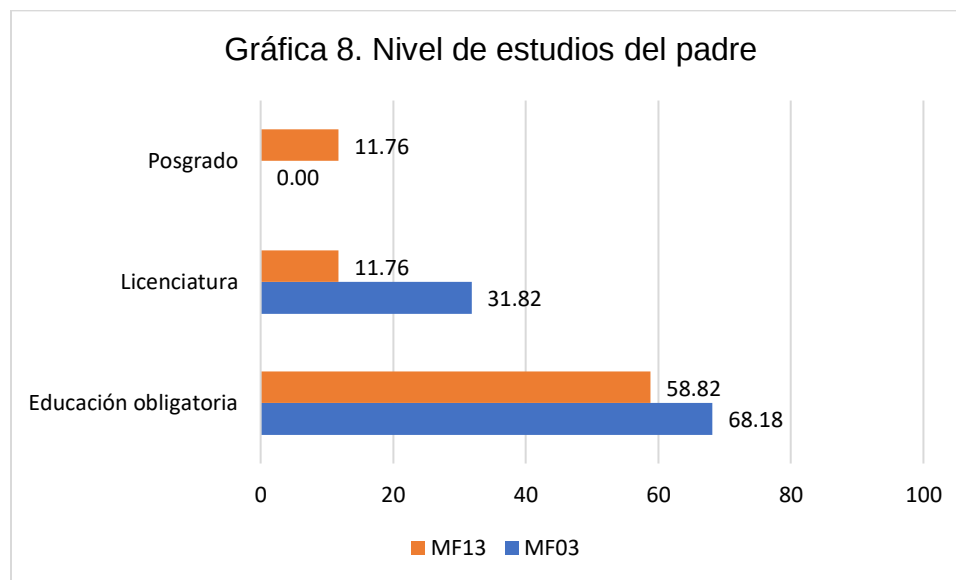


Varios autores señalan que la educación de los padres es una de las variables que modifica la trayectoria educativa de los hijos, en el caso de los egresados del programa MADEMS se obtuvieron los siguientes resultados sobre el nivel de estudios de los padres.⁵ Para una mejor visualización, en educación obligatoria se agruparon los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, mismos que se detallan más adelante.



⁵ Uno de los elementos de los seguimientos de egresados consiste en conocer el nivel educativo de los padres de los sujetos, principalmente porque varios autores han señalado que existe una influencia del grado escolar o ámbito profesional de los padres en cuanto al grado de estudios de los hijos y su desempeño académico, desde el capital cultural de las familias que señala Bourdieu y Passeron (1973), se han realizado diversos estudios en los que se analiza esta hipótesis. Por ejemplo, un estudio de la OCDE (2018) señala que “el 55% de los jóvenes españoles cuyos progenitores no han alcanzado el nivel de Secundaria Superior (equivalente a Bachillerato o una formación de grado medio), tampoco logran obtener ese nivel educativo y, por ende, tienen menos probabilidades de realizar estudios superiores”. Lo anterior es una tendencia en los 36 países que integran la OCDE, entre ellos México.

En ambos planes se obtuvo un porcentaje mayor de egresados cuyas madres tenían estudios de algún nivel de la educación obligatoria (primaria, secundaria, bachillerato), aunque en contraste, en el plan MF13 hay un mayor porcentaje de egresados cuyas madres tienen niveles de estudio de licenciatura y posgrado, mientras que en el MF03 el grueso del porcentaje se ubica en alguno de los niveles obligatorios.



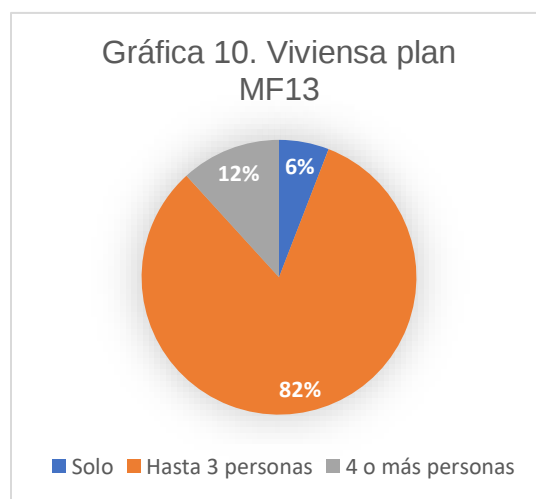
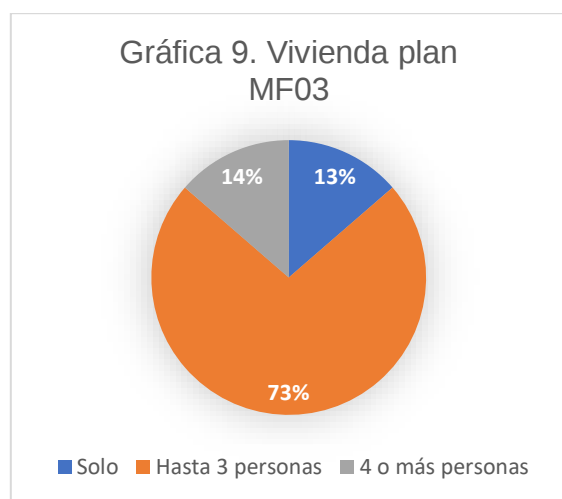
En el caso del nivel de estudios de los padres, se puede notar que el grueso de ambos planes de estudios tiene estudios de carácter obligatorio, aunque en contraste, los padres de los egresados del plan MF13 tienen un porcentaje menor en el nivel de licenciatura, comparada con las madres de los egresados del mismo plan. También se puede identificar que los padres del plan MF03 tienen un porcentaje mayor en estudios de licenciatura, comparado con las madres del mismo plan. En este caso tampoco hay padres en el nivel de posgrado.

Otro dato que es importante resaltar es que en ambos planes los porcentajes más altos se encuentran en la educación obligatoria, a detalle, en el plan MF03, la educación de las madres se distribuye de la siguiente forma: 18.18% primaria, 27.27% secundaria, 31.82% bachillerato y un 4.55% sin estudios; en el caso de los padres, 31.82% primaria, 27.27% secundaria y 9.09% bachillerato. Resalta que los porcentajes mayores (31.82%) se encuentren en las madres con bachillerato y los padres con primaria, cuando en licenciatura son los padres los que tienen mayor porcentaje. En el caso del plan MF13, los porcentajes de las madres son: primaria 23.53%, secundaria 29.41% y bachillerato 5.88%; en los padres,

17.65% primaria, 5.88% secundaria, 35.29% bachillerato y 11.76% sin estudios. En este plan los mayores porcentajes corresponden a las madres con primaria (29.41%) y los padres con bachillerato (35.29%).

Lo anterior indica que los egresados fueron, mayoritariamente, primeras generaciones en terminar el nivel licenciatura y posgrado. De acuerdo con la categoría de capital cultural desarrollada por Bourdieu y Passeron (1973) en la que el capital cultural de las familias influye en el nivel educativo alcanzado por los estudiantes, además de la teoría de la reproducción, que en síntesis señala que no sólo son estas diferencias en el capital cultural y económico las que influyen en el nivel alcanzado por los estudiantes, sino que existe todo un sistema educativo que privilegia a las clases sociales dominantes (Blanco, 2017). Lo anterior, vislumbra que la mayoría de los estudiantes de MADEMS Filosofía han sido pioneros en sus familias, ya que no es lo mismo contar con el capital cultural, escolar o económico para acceder a la educación superior que abrirse brecha sorteando las complicaciones de la desigualdad educativa en México.

Sobre la composición familiar actual de los egresados, es decir, el número de personas que comparten la misma vivienda, se encontraron los siguientes resultados:



En ambos planes de estudio existe una predominancia de compartir la vivienda con hasta 3 personas, mientras que el porcentaje de egresados que vive solo o comparte su vivienda con más de 4 personas están en los porcentajes menores. Si esta información se contraste con

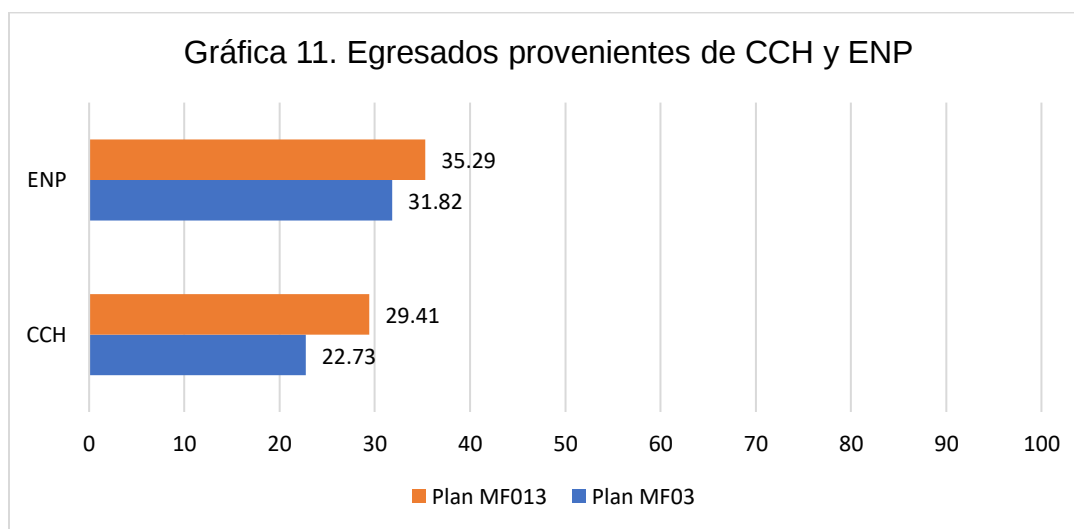
datos del INEGI, encontramos que en el censo del 2020 había un promedio de ocupantes por vivienda de 3.6 (INEGI, 2020).

4.2 Trayectoria educativa de los egresados

El acercamiento a las trayectorias educativas de los egresados permite, en primera instancia, conocer el desarrollo de los egresados durante su estancia en el posgrado (generación, promedio, acceso a becas, graduación), en segunda, conocer y reconocer la formación anterior al posgrado como parte de la conformación de los profesionales de la docencia en el nivel medio superior y, además, identificar la formación posterior a los estudios de maestría, así como su importancia en la especialización de los egresados.

Las trayectorias educativas, entendidas como recorridos institucionales determinados por periodos de tiempo y requisitos administrativos, son, además, los espacios en los que los sujetos se desenvuelven, en los que se insertan en distintos procesos y en las que se teje una serie de relaciones entre el espacio, el lenguaje, el pensamiento y el deber ser de una profesión.

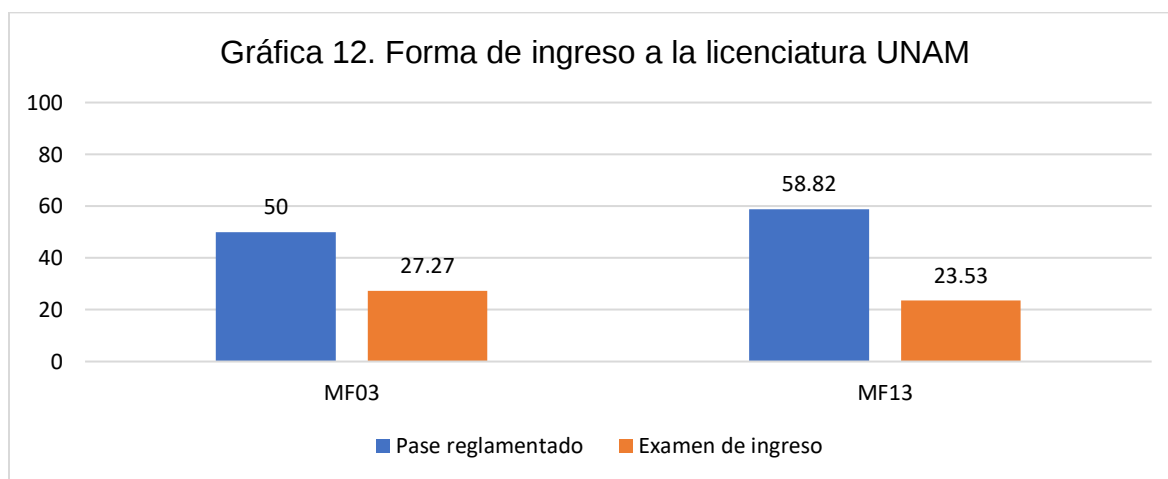
Como primera referencia de la trayectoria educativa de los egresados, se presenta información sobre la escuela de nivel medio superior de procedencia de los egresados, colocando primero aquellas instituciones que tienen un vínculo directo con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y, posteriormente, las instituciones con otro carácter.



De acuerdo con la gráfica 11, un 54.55% de los egresados del plan MF03 estudiaron el bachillerato en alguna de las dos instituciones que forman parte de la UNAM (CCH y ENP), mientras que los egresados del plan MF13 suman un 64.71% de estudiantes egresados de alguna de estas dos instituciones. Estos datos son de relevancia, dado que la UNAM, como institución autónoma, comparte una filosofía y valores que forman no sólo a los estudiantes, sino a toda la comunidad educativa. Por ende, aquellos egresados que vienen de bachilleratos UNAM tienen una formación previa en la visión de la institución y conocen su funcionamiento.

En relación con esto, el bachillerato de la UNAM tiene mecanismos particulares para el ingreso al nivel de la licenciatura, en específico el pase reglamentado, el cual es un derecho que tienen los estudiantes de CCH, ENP y bachillerato a distancia de la UNAM para ingresar al nivel de licenciatura sin tener que presentar un examen de selección, entre los requisitos está contar con un promedio mínimo de nueve, haber concluido el bachillerato en los tres años correspondientes, entre otros (Art. 9, Reglamento general de inscripciones).

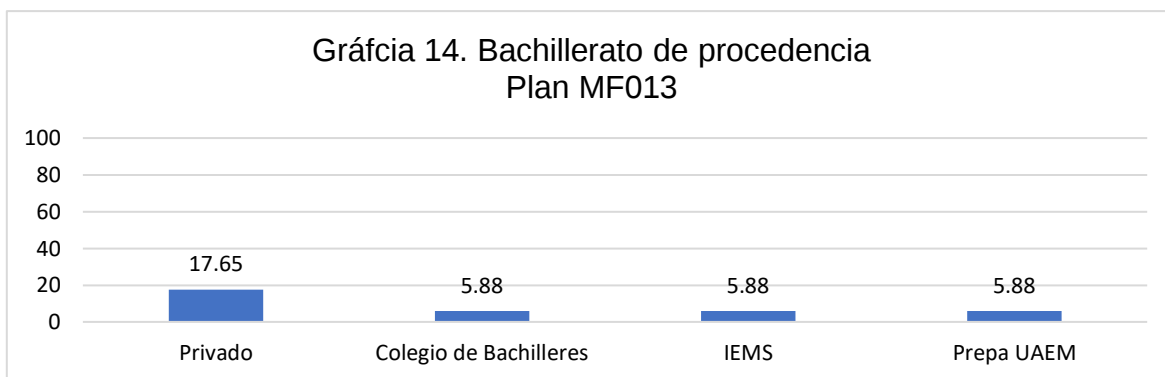
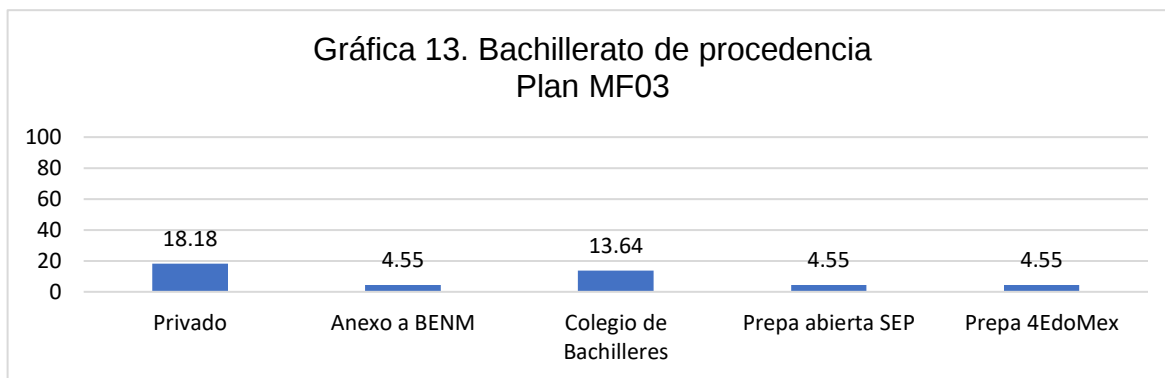
Los egresados de los planes MF03 y MF13 que estudiaron en un bachillerato de la UNAM, entraron por pase reglamentado o examen de ingreso a la licenciatura de acuerdo con los porcentajes de la gráfica 12:



De ambos planes de estudio, mínimo el 50% de los egresados ingresó por pase reglamentado a la licenciatura, mientras que menos del 30% lo hicieron por medio de la aprobación del examen de admisión. Las causas por las que no se pierde el derecho al pase reglamentado de

la UNAM son que no se haya concluido el bachillerato en un máximo de 4 años o haber obtenido un promedio menor a 7.0.

El resto de los egresados de los planes MF03 y MF13 se distribuyen en los distintos tipos de bachillerato estatales, destacan aquellos de carácter privado.

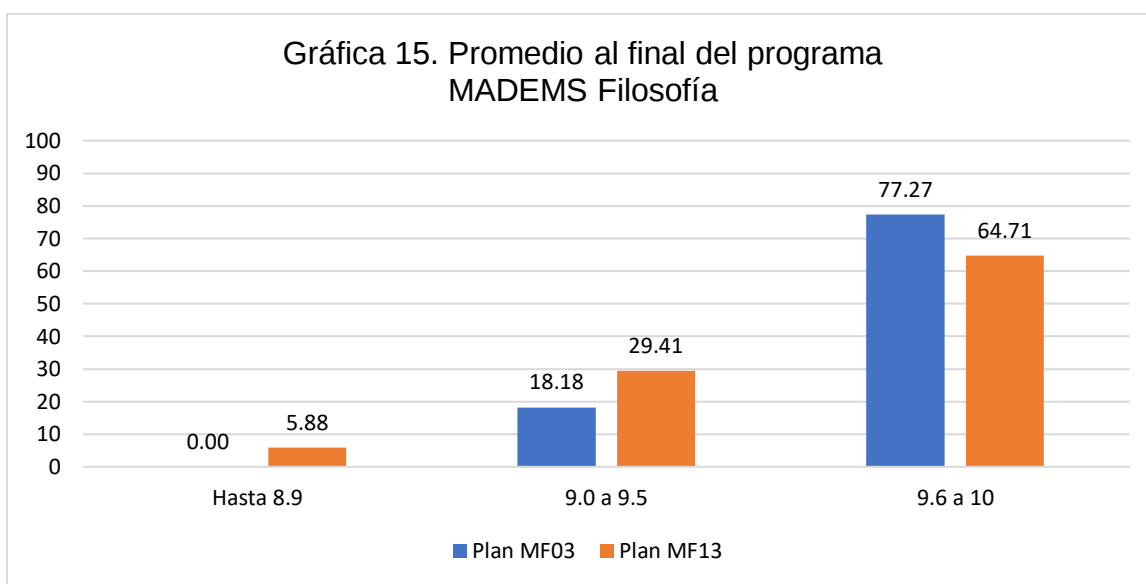


Aunque es un porcentaje mejor, la diversidad de alumnos que ingresan a la licenciatura y que no vienen de bachilleratos de la UNAM, tienen una formación distinta, enfrentaron otros procesos y desarrollaron distintas habilidades. Esta característica podría ser una variable de análisis al comparar el desempeño de ambos alumnos y su desarrollo profesional.

Entre las universidades en las que los egresados de MADEMS Filosofía realizaron sus estudios de licenciatura se pueden mencionar: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad del Claustro de Sor Juana, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Michoacana y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

La información anterior resulta importante, ya que la filosofía de cada institución, entendida como la misión, visión y valores, son distintos en cada una de las universidades mencionadas, además de que los modelos educativos y los mismos contextos resultan heterogéneos. Este punto resulta importante pues, siguiendo algunos de los objetivos de los estudios de seguimiento, conocer el desarrollo profesional de los egresados de cada universidad, así como su perfil de egreso, brindaría datos interesantes sobre la población de dicho estudio y los motivos por los que eligieron el camino de la docencia en la EMS.

En relación con el aprovechamiento académico al término del programa de maestría, es decir, la calificación con la que se aprobó la totalidad del programa, se obtuvo la siguiente información:

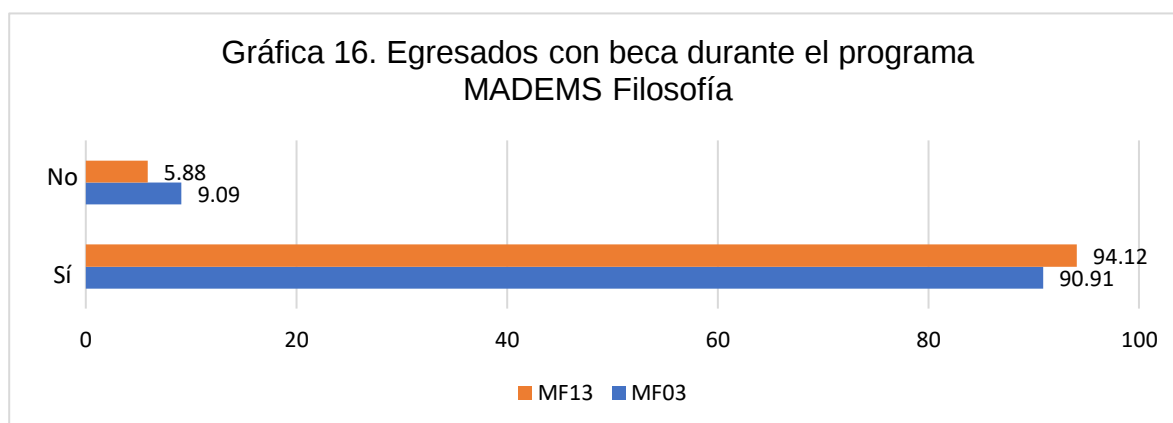


En la gráfica 15 se puede concluir que más del 90% de los egresados de ambos planes obtuvieron una calificación de 9.0 o más al concluir con el programa, en promedio 9.7 y 9.6 en los planes MF03 y MF13, respectivamente.

El promedio durante el programa es un factor importante, no sólo como el reflejo de la dedicación y la consolidación de ciertos conocimientos por parte de los egresados, sino que también es un requisito importante a la hora de solicitar una beca, la cual es un apoyo indispensable para los estudios de posgrado, ya que facilitan el acceso a materiales escolares, de transporte y vivienda mientras se estudia.

Cubrir algunos gastos con el apoyo de una beca es uno de los elementos que puede influir en el aprovechamiento de un programa de posgrado, ya que estas tienen como fin contribuir a la formación de los estudiantes a través de recursos económicos que les permitan cubrir necesidades y actividades relacionadas con sus estudios. En este apartado la UNAM ofrece un abanico importante de opciones, además de las de otras instituciones como el CONACyT.

En la siguiente gráfica se presenta el porcentaje de egresados por plan de estudios que tuvo acceso a algún apoyo de este tipo:



Entre las becas que se mencionan se encuentran las siguientes:

- Beca CONACyT.⁶
- Beca CEP UNAM (12.82%)
- Beca DGAPA UNAM (12.82%)
- Beca PASPA-DGAPA UNAM (7.69%)

Sin duda, las becas representan un apoyo fundamental en los estudios de nivel superior y del posgrado, dado que su otorgamiento permite que los estudiantes concentren mayor tiempo en sus estudios, el desarrollo de habilidades o la producción de conocimiento nuevo. Sin embargo, en el estudio de Álvarez, Gómez y Morfín (2012) se indaga el efecto de la beca para estudios de posgrado del CONACyT, específicamente en el índice de eficiencia terminal, se encontró que no había una relación entre la beca y la titulación de los estudiantes, pues la diferencia en la eficiencia terminal entre los que contaban con el apoyo y los que no,

⁶ 17.95%, disponible desde el año 2018, cuando el programa de Filosofía ingresó al padrón de programas En desarrollo del PNPC del CONACyT.

era muy pequeña, y en algunos periodos, los que no contaban con apoyos tenían un índice de eficiencia terminal mayor, aunque se sigue destacando el valor de las becas CONACyT como medio de movilidad y fomento del desarrollo científico y tecnológico a nivel nacional.

La conclusión del posgrado y la obtención del grado, gracias al apoyo de distintas becas y otros factores, es importante por dos razones: la primera es que permite el desarrollo profesional de los egresados al aumentar su formación académica, la segunda es que permite dar una visión positiva del programa (aunado a que el mismo se encuentre en padrones de calidad como los del CONACyT), pues el apoyo para la obtención del grado es un elemento cualitativo y cuantitativo para el análisis de un programa. En el caso de MADEMS Filosofía, de acuerdo con los datos recabados, el programa tiene un porcentaje de titulación del 79.48%, mientras que la eficiencia terminal se encuentra en un 92.3%, de acuerdo con datos del programa hasta el año de ingreso 2017-1. También es importante mencionar que el acceso a las becas está condicionado por la dedicación al 100% en las actividades académicas.

En suma, el apoyo de programas de becas y el reconocimiento del programa, son factores que influyen en la decisión para estudiar en un programa o en otro. Si bien, en estudios realizados se ha encontrado que no hay una correlación entre el acceso a una beca y la conclusión de los programas o la titulación, este apoyo es importante en el desarrollo del programa y la adquisición de distintos materiales y pago de servicios.

En relación con los motivos por los que los sujetos decidieron estudiar un programa profesionalizante sobre docencia en la educación media superior, en las respuestas de los egresados del plan MF03 se destacó que el programa era *un programa profesionalizante y equilibrado con la investigación* (P3_01), *una oportunidad de profesionalizar la práctica docente* (P13_04), *optimizar mis habilidades docentes* (P3_05) y *mejorar la calidad de mi enseñanza* (P3_15). Estos comentarios permiten apreciar que, desde la percepción de los egresados, MADEMS Filosofía respondía a las necesidades sociales del momento de su implementación, incluso se menciona que el programa permitió *actualizarme en la enseñanza de la Filosofía* (P3_19), *refrescar conocimientos* (P3_21) y *sistematizar mi práctica docente* (P3_16). Lo anterior también responde a las necesidades de la población objetivo, pues la mayoría de la población MADEMS Filosofía se integraba por docentes que se encontraban laborando en el nivel medio superior.

Otros comentarios que se realizaron sobre los motivos de ingresar a un posgrado profesionalizante en docencia para la educación media superior fueron los siguientes: *ser un profesor de filosofía mejor capacitado* (P3_02), *una buena oportunidad para tener otro grado* (P3_07), *tener mayores elementos para concursar por una plaza docente y avanzar laboralmente* (P3_08). Sobre los profesores y contenidos se mencionó que *todos los profesores tienen conocimientos en pedagogía y didáctica* (, manifestándose en él aula, *alejándose del autoritarismo del profesor que dicta una clase con alumnos tomando nota, haciendo clases participativas, con pluralidad en las dinámicas de clase y apoyo constante en el proyecto terminal* (SIC) (P3_01).

Sobre este mismo punto, los egresados del plan MF13 comentaron que los motivos por los que decidieron ingresar al programa fueron *para fortalecer el aspecto pedagógico y didáctico de mis clases* (P13_01), *mejorar mi práctica docente* (P13_08), *profesionalizar la práctica docente* (P13_04), *actualizarme* (P13_07), *mejorar mi actuación docente y consolidar mis aptitudes de investigación* (P13_09), además de que la maestría permitía el crecimiento profesional.

En estas aportaciones se refleja, de nuevo, el objetivo principal de la maestría, “formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la EMS” (UNAM, MADEMS, Proyecto de creación, 2003, p. 17). Dicho objetivo, cabe recalcar, es el eje principal del programa, la formación docente, por lo que tener expectativas sobre este rubro es un elemento primordial para la conclusión del programa. Al respecto de este punto, Mireles Vargas (2021) después de un exhaustivo análisis de las experiencias recabadas en más de 15 años del programa MADEMS Filosofía, identifica dos etapas clave en cuanto a las expectativas de los aspirantes al programa y el fin de éste.

La primera etapa (2004-2009), se caracteriza por una falta de correspondencia del programa y su objetivo, ya que los “estudiantes no tenían claridad sobre los objetivos del programa, es decir que los estudiantes en lugar de aspirar a una formación docente buscaban seguir desarrollando su formación filosófica.” (Mireles Vargas, 2021:42). En esta etapa, los aspirantes consideraban al programa como una forma de continuar formándose en la disciplina de la filosofía y no como una profesionalización para ingresar a la docencia en el

nivel medio superior, como lo señala uno de los informantes al mencionar que una de las razones por las que ingresó al programa de MADEMS Filosofía fue porque *no pude ingresar a la Maestría de Filosofía por un recorte de becas. La MADEMS tenía poca difusión y pude ingresar sin problemas con un anteproyecto* (P3_03). Si bien en un inicio no estaba claro el objetivo del ingreso a MADEMS, el mismo informante señala que *La estancia en la MADEMS fue altamente gratificante y útil a mis propósitos profesionales y laborales, ya que me permitió ingresar al CCH Vallejo como docente* (P3_03).

La segunda etapa, del 2010 en adelante, se caracteriza por una orientación explícita de los objetivos del programa desde las entrevistas con los aspirantes, lo cual impactó en el diseño de propuestas de tesis enfocadas en la intervención docente y la transformación misma de esta práctica (Mireles Vargas, 2021:43).

Otros de los motivos por los que se ingresó al programa fueron los siguientes: *lo decidí porque llevaba varios años ejerciendo como profesora y quería complementar mi trabajo docente con respaldo teórico más allá de mi formación disciplinar* (P13_05), *porque desde que estudié la carrera quería ser maestra* (P13_06), *sabía que mi vocación era ser docente en bachillerato* (P13_11), en estos aportes se refleja la importancia de tener interés en la docencia para ingresar a programa, pues la vocación y el interés son un motivante importante para concluir con la maestría.

Es importante mencionar que la vocación por la docencia no es sólo parte del perfil de ingreso plasmado en el plan de estudios, sino que se ha demostrado que un interés genuino en esta profesión aumenta el porcentaje de permanencia en el programa y de graduación, aunado al acompañamiento de tutores durante todo el proceso formativo (Mireles Vargas, 2021).

También es importante mencionar que el hecho de contar con un grado de maestría contribuye en el crecimiento profesional, y por ende impacta en la percepción económica de los sujetos, al respecto se señaló que ingresar a la maestría permitió *mejorar mi práctica docente e indirectamente mi rango de ingresos* (P13_08), además de que también existe un aspecto más enfocado en lo social, como evidencia en el siguiente comentario: *buscaba tener una mayor injerencia en la sociedad con mi actividad profesional* (P13_12).

Los requisitos para obtener el grado de maestro en el plan MF03 eran haber cubierto el 100% de créditos, cumplir con la totalidad de las actividades académicas, tener un proyecto de aplicación docente y aprobar el examen de grado. Por su lado, el plan MF13 incorpora otros elementos, entre ellos, la comprensión lectora de otro idioma, presentar y aprobar el examen de grado en algunas de las siguientes opciones: tesis, reporte de práctica docente, informe académico por experiencia o práctica profesional o artículo científico publicado en revista especializada en educación.

Es importante mencionar que la estructura del programa MF13 permite comenzar con el proyecto de titulación desde los primeros semestres, dado que un requisito de ingreso es tener un anteproyecto que se pueda desarrollar durante el trayecto formativo. En este sentido, son muchos los factores que inciden en la elaboración de dicho proyecto, algunos benefician la elaboración y otros pueden retardar su conclusión. Sobre las condiciones que les permitieron o no obtener el grado de maestro, se señalaron las siguientes:

Tabla 13. Condiciones que permitieron o impidieron la obtención del grado en ambos planes

Institucionales y administrativas	MADEMS 2003	MADEMS 2013
	Positivas	Positivas
	<i>Quería terminar el compromiso en mi plantel. (P3_07)</i>	<i>Terminar mi tesis junto con mis créditos. (P13_13)</i>
	<i>Lo que me lo permitió fue que terminé la tesis casi al acabar los cursos ya que estos contribuían al desarrollo de la misma. (P3_16)</i>	
	<i>El apoyo de los administrativos MADEMS. (P3_04)</i>	
	<i>La revisión de un proyecto por semestre y los trabajos que sumaban a la tesis final. (P3_21)</i>	
	Negativas	Negativas
	<i>Es muy lamentable que teniendo la calificación de mi último seminario nunca me quisieron asentar la calificación. (P3_02)</i>	<i>Distribución del tiempo para los trámites y avance de créditos. Los trámites se han ralentizado por la pandemia. (P13_02)</i>

Tabla 13. Condiciones que permitieron o impidieron la obtención del grado en ambos planes

	MADEMS 2003	MADEMS 2013
Formativas	Positivas	Positivas
	<i>Las condiciones fueron apoyo académico en clase, apoyo de tutor. (P3_01)</i> <i>Exigencia docente. (P3_06)</i> <i>La idea clara acerca de la tesis y la buena orientación del tutor. (P3_14) Aplicarme en la elaboración de la tesis. (P3_19)</i> <i>Los tutores y profesores. (P3_21)</i>	<i>Excelente seguimiento de la tutora, y materias correctas para promover la investigación, interés en la investigación. (P13_03)</i> <i>Realizar la tesis en el tiempo determinado. (P13_17)</i>
	Negativas	Negativas
	<i>Problemas de comunicación y entendimiento con uno de los sinodales. (P3_03)</i>	<i>La disociación entre lo aprendido en la maestría y el tema de tesis que elegí. (P13_12)</i>
Económicas	Positivas	Positivas
	<i>El apoyo económico fue de gran ayuda. (P3_01)</i> <i>Gozaba de un apoyo económico. (P3_10)</i> <i>La beca. (P3_12)</i> <i>Como profesor definitivo tuve el apoyo del CCH-A, que me concedió un semestre de ampliación de beca. (P3_20)</i>	<i>Cuando acaba la beca hay que volver a la carga horaria completa como docente, eso ha retrasado mi proceso. (P13_05)</i>
	Negativas	Negativas
		<i>No he logrado titularme, debido a mi carga laboral como docente. (P13_11)</i> <i>Trabajo. (P13_16)</i>

Tabla 13. Condiciones que permitieron o impidieron la obtención del grado en ambos planes

	MADEMS 2003	MADEMS 2013
Personales	Positivas	Positivas
	<i>Me dediqué tiempo completo al programa y eso permitió mi graduación. (P3_05)</i> <i>Disciplina para el estudio. (P3_22)</i> <i>Absoluta dedicación. (P3_08)</i>	<i>La constancia, la disciplina y el compromiso que adquirí al ingresar a la Maestría. (P13_04)</i> <i>Organizar mi tiempo. (P13_06)</i> <i>Apoyo familiar, presión de mi asesora. (P13_14)</i>
	Negativas	Negativas
	<i>El efecto del estrés. (P3_17)</i>	<i>El trabajo y la familia. Cuestiones familiares (casa, hijos) y el tema de la pandemia.</i>
Otras	<i>En principio la beca, luego el apoyo de la UNAM para una estancia internacional, además de la formación de un grupo de trabajo con mis amigos, así como el apoyo para mis prácticas. (P3_09)</i>	<i>El apoyo económico del posgrado y del comité tutorial, el apoyo económico y fraternal de mi familia. (P13_01)</i>

Tabla 13 Condiciones que permitieron o impidieron la obtención de grado por plan de estudios. Elaboración propia.

En la Tabla 13 resalta el apoyo de las becas como una de las condiciones más importantes que permiten la conclusión y obtención del grado en la maestría, debido al tiempo que hay que dedicarle al programa y los gastos relacionados a ello. También se destaca el apoyo de los docentes, tutores y administrativos para la revisión, seguimiento y conclusión del proyecto de titulación, así como el apoyo administrativo para la realización de los trámites relacionados con la titulación.

La familia y amistades también se mencionan como elementos que coadyuvaron en la obtención del grado, pues brindan soporte emocional y económico en determinados momentos. Seguido de lo anterior, es importante, resaltar el aporte de una buena organización en los tiempos de estudio, el interés y la dedicación a los mismos.

Sin embargo, también es importante señalar aquellos elementos o condiciones que impiden concluir con el proceso de titulación de los maestrantes, por ejemplo, en la tabla se mencionan

la carga del trabajo, el estrés, la falta de un apoyo económico (beca) o el tiempo invertido en asuntos familiares como principales impedimentos para la conclusión del proceso de titulación. Estos elementos, aunque no están directamente relacionados con el desarrollo de la maestría, por supuesto tienen implicaciones positivas o negativas en el desarrollo de este, dado que representan una brecha importante entre los maestrantes. Al respecto, Sánchez Puentes (2001) coordinó un libro en el que se recopilan varias características del posgrado, en específico de la UNAM, en los que se puede apreciar la relación importante que existe en todo el proceso formativo de este nivel, desde el ingreso al programa, la vida cotidiana de los estudiantes, sus relaciones con los docentes, la administración y la institución, así como de la vida intelectual que se desarrolla en los espacios comunes, en suma, entiende a la graduación como un proceso y no como únicamente un resultado final (tesis). Sánchez Puentes señala que en dicho texto fue

“desplazado el objeto de estudio hacía la dinámica interna de los programas, destacando los intercambios y las interacciones académicas de los actores [...] así como los sentidos e intenciones que introducen, con el propósito de descubrir relaciones más profundas y estables que apunten hacia procesos de formación y hacia la construcción de conceptos comprensivos, como los de integración, coherencia, vida social e intelectual, etc., de los programas de posgrado.” (2001: 11).

En las líneas anteriores, se puede identificar una orientación alternativa a los estudios sobre el posgrado, en los que principalmente dominaban los trabajos de evaluación basados en datos como la eficiencia terminal, índice de egreso, graduación; se apuesta, sin dejar de lado los datos anteriores, por un análisis en el que se contemplen todos los factores que intervienen en el proceso formativo de los posgrados y comprender las relaciones que en ellos se gestan a fin de coadyuvar en el diseño de tránsitos mejor estructurados y que respondan a las necesidades de los estudiantes.

Sobre la estancia de los egresados en el programa, y considerando lo antes expuesto por Sánchez Puentes (2001) en relación con las interacciones sociales, académicas, administrativas e intelectuales que se generan en torno a la interacción diaria en los espacios formativos, los egresados señalan que su estancia fue buena, productiva y enriquecedora, que permitió el desarrollo no sólo profesional, pues su paso por el programa *implicó una inflexión en mi desarrollo como persona* (P3_09) y la importancia de *crear mi propio camino* (P3_21). También, se mencionó lo siguiente, *Fue una grata experiencia, gané los conocimientos*

psicopedagógicos esperados. Ha sido muy enriquecedora para mi formación docente. Conocí a grandes maestras y profesores cuyo ejemplo y enseñanzas aún conservo y procuro. (P3_11)

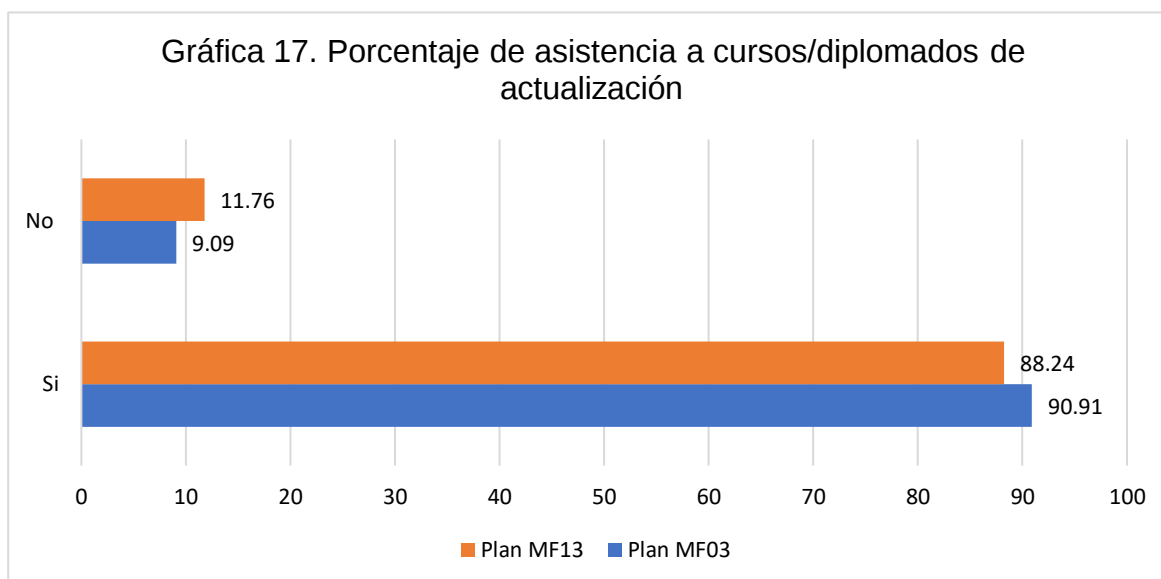
En el plan MF13 resalta que la estancia en la maestría fue enriquecedora, satisfactoria, constructiva y provechosa. Se agregan puntos como los siguientes, *Fue una estancia muy enriquecedora por el intercambio de ideas con los compañeros en los seminarios y coloquios. Así como por la perspectiva política, pedagógica y psicológica de posgrado.* (P13_01) *Me tocó la última generación del programa anterior y disfruté cada clase y cada día en MADEMS* (P13_08). *Mi estancia fue excelente, obtuve todo el apoyo que solicité ya fuera en términos de investigación, orientación o de intereses personales* (P13_09).

Por tanto, es importante repensar la forma en la que las relaciones que se generan entre los maestrantes con los docentes, los tutores y, en general, con la comunidad educativa del posgrado representan un factor relevante en el proceso formativo, dado que se pueden presentar problemas de comunicación que ralenticen el proceso de titulación, controversia en relación con los temas que trabajan los maestrantes, etc. Tampoco se pueden dejar de lado las cuestiones relacionadas con los trámites administrativos, afectados principalmente por la pandemia de la COVID-19 y aquellos casos con particularidades que han detenido el proceso de titulación de algunos egresados.

Como se ha señalado, la formación de los docentes ha sido un tema heterogéneo a lo largo del tiempo, sin embargo, para poder acceder a un mejor puesto o salario, es necesario que los docentes mantengan una formación constante, sobre todo a partir de la profesionalización del servicio docente y los concursos de ingreso, permanencia y promoción. Además, la formación continua debe ser una característica de cualquier profesional de las distintas áreas.

En este sentido, sobre la formación continua González y Cutanda (2017), señalan que la formación continua del profesorado se justifica en la adquisición y desarrollo de determinados aprendizajes que posibilítenla mejora de la enseñanza, entre otros aspectos. Se puede mencionar entonces que la formación continua abarca los cursos, talleres, diplomados, etc. que permiten a los docentes desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes o valores que coadyuven en la mejora de su práctica profesional.

Respecto a la participación de los egresados a cursos o diplomados de actualización, se obtuvieron los siguientes datos:



En ambos planes, más del 88% de los egresados ha asistido a cursos o diplomados de actualización. En el caso de la educación media superior, antes de la RIEMS los cursos o diplomados de actualización eran definidos por la misma institución de acuerdo con sus necesidades; posteriormente, se creó el Programa de Formación Docente para Educación Media Superior (PROFORDEMS), el cual a través de un curso común a todos los subsistemas buscaba desarrollar en los docentes las competencias estipuladas en el acuerdo 477; el curso era impartido por instituciones de educación superior. Entre los cursos/diplomados de actualización que cursaron los docentes se encuentran los siguientes, mismos que se han clasificado en seis categorías de acuerdo con su contenido:

Tabla 14. Cursos/diplomado de actualización plan MF03 y MF13

Categoría	Nombre del curso/diplomado
Didáctica	El uso del cine como recurso didáctico para la enseñanza.
	Escribir, leer, pensar: Didáctica de la escritura.
	El proceso de enseñanza-aprendizaje en la nueva era digital.
	Desafíos de la educación a distancia.
	Estrategias didácticas en la educación media superior.
	Neurodidáctica.

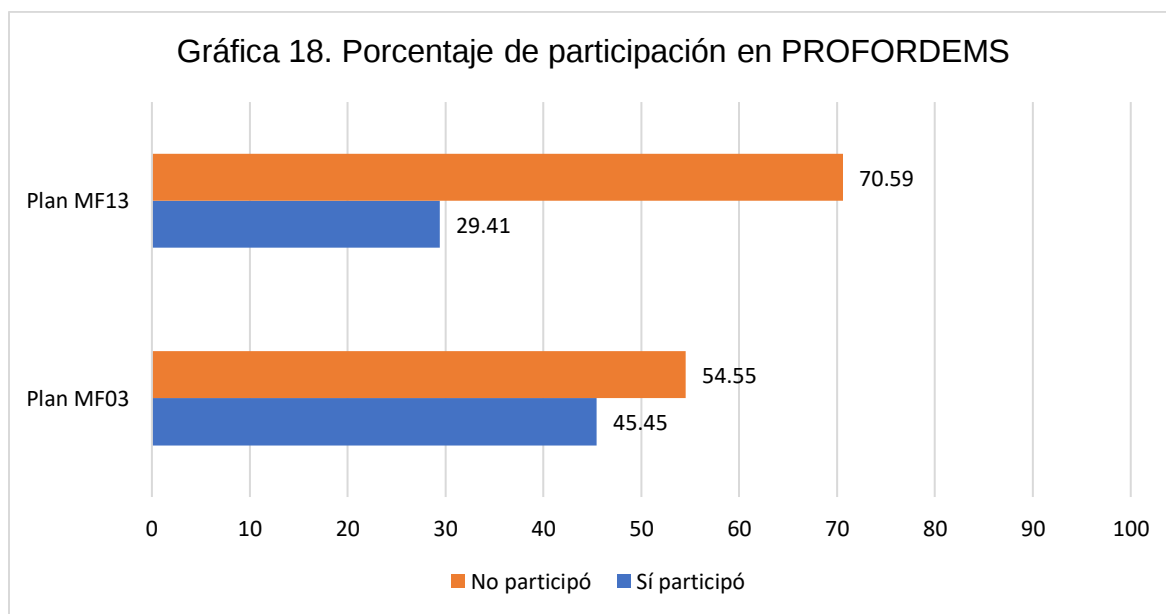
Categoría	Nombre del curso/diplomado
Gestión educativa	Estrategias para un regreso sano y Nueva Escuela Mexicana.
	Formación para profesores del IEMS.
	Inducción a la función de supervisión.
	Revisión de programas actualizados del Colegio de Ciencias y Humanidades.
Herramientas	Modelo para armar (Coursera).
	Siete pasos para el desarrollo de unidades y secuencias didácticas en Moodle.
	Asesorías en Moodle.
	Formación en Teams.
	Curso básico de Moodle.
	Entornos virtuales Microsoft Teams.
	Perfeccionamiento de tu aula virtual en Moodle.
	Social Media en Highschool.
	Curso para dar clases en Classroom.
	Entornos virtuales para la enseñanza de la ética.
	Las TIC, plataformas educativas y psicopedagogía del adolescente.
	5 habilidades digitales.
	La era digital y las nuevas tecnologías.
Especialización	Curso de equidad e inclusión.
	Diplomado en feminismo.
	<i>Enlignmeth thinkers in Germany.</i>
	Historia del arte.
	Metafísica de Aristóteles.
	Los sofistas, Sócrates y la escuela socrática.
Habilidades	Taller de escritura de ensayos.
	Argumentación.
	Diplomado en argumentación. IIFs UNAM.
Otros	En busca de un maestro mejor: Aportes a la identidad y quehacer docente.
	Cursos del doctorado de Pedagogía.

Tabla 14 Cursos y diplomados de los egresados de la MADEMS Filosofía, planes MF03 y MF13. Elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 14, existe una tendencia por los cursos/diplomados orientados al uso de distintas herramientas digitales o software, seguido de los temas relacionados con la didáctica y la especialización en alguna de los temas relacionados con la Filosofía. Es importante destacar que en el plan MF13 los temas más abordados están relacionados con la didáctica y la gestión educativa, lo cual puede ser una consecuencia de la RIEMS, pues para el ingreso, permanencia y promoción los docentes debían contar con cursos orientados a la enseñanza o conocimiento de las competencias del MCC que debían desarrollarse durante la educación media superior.

También es importante destacar los cursos/diplomados que están orientados al uso de herramientas para la educación a distancia apoyada en las TIC, pues el manejo de diversas plataformas de diseño y gestión de actividades educativas, seguimiento y evaluación se ha convertido en los últimos años, sobre todo a partir de la pandemia por COVID-19, en una necesidad y alternativa para la educación. En este sentido, conviene también realizar un análisis sobre la forma en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en estos espacios y la metodología pertinente para el desarrollo de competencias y aprendizajes de los alumnos del sistema medio superior que optan por opciones de educación en línea.

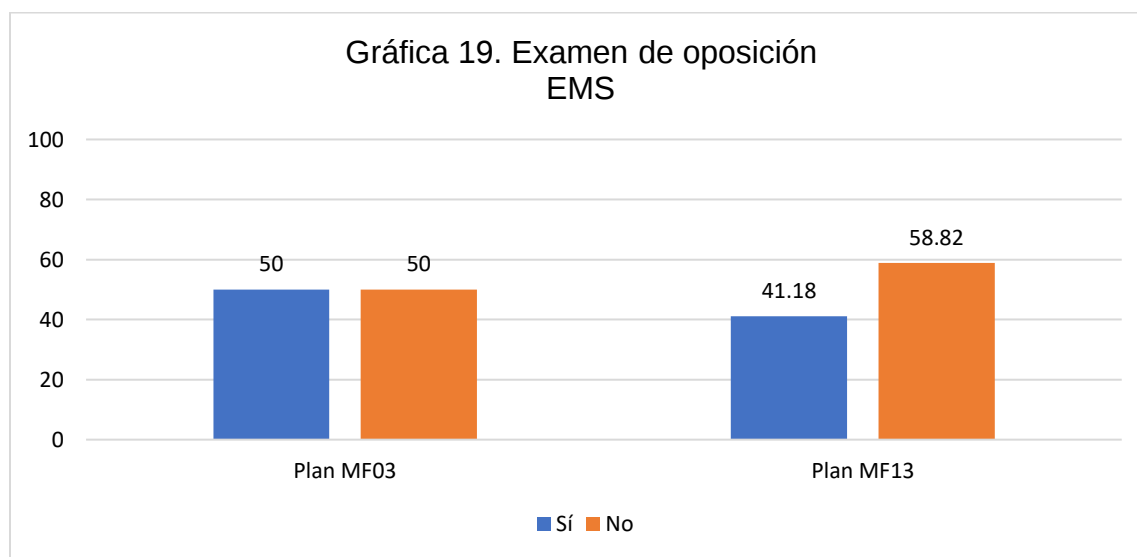
En relación con Programa de Formación Docente para Educación Media Superior que se derivó de la RIEMS, en la gráfica 18 se pueden apreciar los porcentajes de participación de acuerdo con el programa de los egresados.



En ambos planes de estudio el porcentaje mayor de egresados del plan MF03 y MF13 no participó en los diplomados de PROFORDEMS (54.55% y 70.59% respectivamente), aunque en el plan MF03 existe un mayor número de egresado que sí participó en ellos (45.45%). Esta diferencia es resultado del tipo de institución en la que laboran los egresados, ya que es común que se inserten en el sistema de bachillerato de la UNAM (Escuela Nacional Preparatoria o Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades), que al ser sistemas que dependen de la organización de la Universidad, esta última tiene dentro de su autonomía la decisión de gestión en cuanto a la contratación de personal docente, por lo que en ella

haber cubierto un diplomado de PROFORDEMS no era requisito para el ingreso, aunado a que el modelo educativo de ambos bachilleratos no se apegó a lo indicado por el MCC.

En relación con los exámenes de oposición o colocación en el sistema medio superior, se obtuvieron los siguientes resultados.



Los egresados del plan MF03 realizaron en algún momento examen de oposición o colocación para la educación media superior de la SEP, en un 50%. Por su parte, sólo el 41.18% de los egresados del plan MF13 realizaron dicho examen. Este tipo de examen depende, al año 2022, de la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación de la SEP, y se basa en los procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente, en el que se establecen los perfiles, parámetros e indicadores que se toman en cuenta en los concursos de oposición.

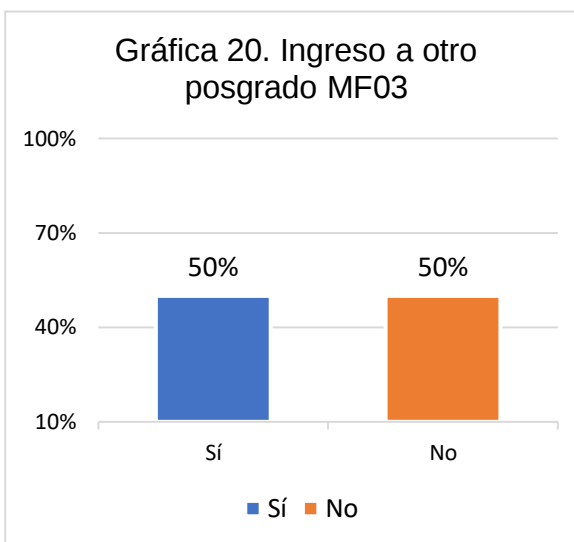
De acuerdo con la gráfica 19 el 50% de los egresados del plan MF03 y el 58.82% del plan MF13 optan por ingresar a la docencia en instituciones del bachillerato de la UNAM, por lo menos como parte de su desarrollo profesional y para obtener un puesto definitivo, aunque es común que dentro de sus actividades docentes trabajen en otras instituciones con nombramientos de otra categoría o en instituciones de carácter privado, o incluso trabajando de manera independiente.

Otro aspecto importante de la formación continua de los egresados es saber si además de los cursos o diplomados que tomaron para fortalecer su práctica educativa, han ingresado a otro

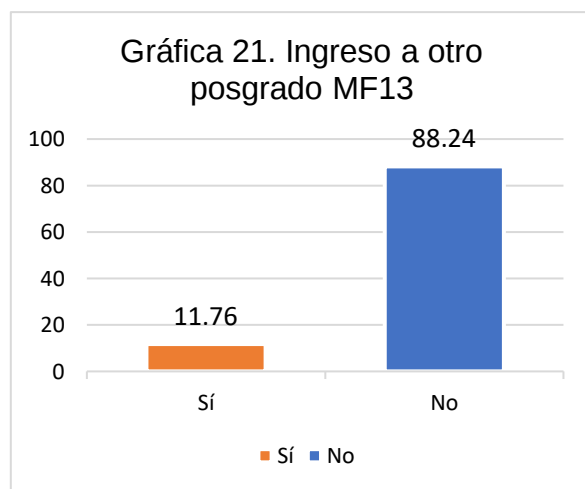
posgrado (maestría o doctorado) y conocer la orientación de estos. Sobre los egresados que han ingresado a otros programas de posgrado se observan los siguientes datos del plan MF03.

Sólo el 50% de los egresados del plan MF03 ingresaron a otro posgrado, de ese porcentaje el 40.9% ingresó a un doctorado y el 9.09% a otra maestría.

Esta trayectoria resulta interesante, dado que la MADEMS, Filosofía es un programa de maestría profesionalizante, pretende principalmente la profundización de conocimiento o competencias; mientras que el doctorado, de acuerdo con Sánchez Maríñez (2008: 333), tiene como función, principalmente, el



“desarrollo del saber, con dominio de la metodología de investigación científica o de las capacidades de producción intelectual o creación artística demostradas por medio de una contribución original en un campo dado de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades.”



En estos datos, podemos identificar un interés por la investigación y la generación de conocimiento, en líneas posteriores se analizará el área al que pertenecen los programas de posgrado a los que se ingresaron y si éstos tienen una relación con la docencia en la educación media superior o tiene un objetivo distinto.

En el plan MF13, se encontró que sólo el 11.76% de los egresados ha ingresado a otro posgrado, específicamente al doctorado, lo cual coincide con la tendencia del plan MF03, aunque llama la atención que exista un porcentaje mayor que no han optado por continuar con estudios de posgrado, lo cual puede explicarse porque la población del plan MF13 tienen una orientación más clara sobre la finalidad del programa y la importancia de la formación docente para el nivel medio superior.

Aunque se pueden encontrar matices, el ingreso a un doctorado implica un nivel de análisis y producción intelectual más complejo, además de que está relacionado con la trayectoria educativa propuesta en la organización del sistema educativo, es decir, cuando se ha concluido con la educación superior o universitaria (licenciatura), el camino lógico para continuar con una formación académica sería ingresar a una especialidad, a una maestría y después a un doctorado, aunque en este último la formación en temas relacionados con la docencia en nivel medio superior aún es limitado, por lo que sólo se analizarán los programas que estén relacionados con la docencia o la educación, sin que sea específicamente sobre el nivel medio superior.

En relación con el ingreso a estudios de posgrado en México, éste tiene cifras bajas de acuerdo con el COMEPO (2015), ya que en el país el 59% de las instituciones que ofertan posgrados dentro de su oferta académica son privadas, lo cual hace el acceso a ellas dependa del poder adquisitivo de los interesados en los programas. Aunado a lo anterior, los programas de doctorado sólo representan el 10% a nivel nacional, y en el caso de los del área de Ciencias Sociales y Humanidades, son los menos ofertados. Además, la MADEMS Filosofía, al ser un programa profesionalizante en la docencia, tiene una limitación en cuanto a los programas de doctorado.

Sobre los programas, a continuación, se presenta la Tabla 15 con la clasificación de éstos.

Tabla 15. Programas de posgrado posteriores Planes MF03 y MF13

Clasificación/grado	Especialización	Maestría	Doctorado
Relacionados con la docencia o la educación		1. Desarrollo educativo	1. Pedagogía 2. Educación 3. Ciencias de la educación
Relacionados con otra área o campo de formación	1. Especialización en Historia del arte	1. Estudios organizacionales	1. Filosofía 2. Filosofía de la cultura 3. Derecho

Tabla 15 Programas de posgrado posteriores a la MADEMS, Filosofía. Planes MF03 y MF13. Elaboración propia.

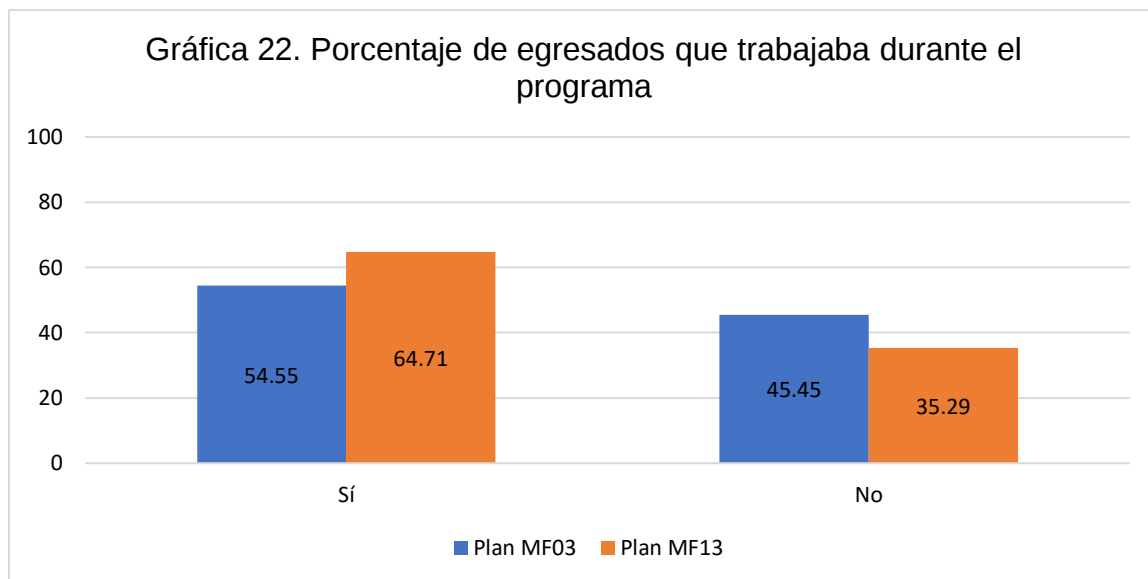
En la Tabla 15 podemos ver que los programas de posgrado a los que se ingresó después de concluir con la MADEMS, Filosofía no están siempre relacionados con la educación o la formación en la docencia, aunque ésta sigue siendo implícita en los programas de posgrado, pues uno de sus fines, por lo menos en los programas que pertenecen a la UNAM, es la docencia, aunque ésta se enfoca más en la educación superior, por lo que su relación con el nivel medio superior no es estrecha. También se debe de recalcar que el plan MF03 es el que tiene más egresados con estudios de posgrado extra, y que la orientación a la Filosofía y u otras áreas de formación podría explicarse por la falta de conocimiento del objetivo de la maestría en sus inicios, pues como se señaló con anterioridad, las primeras generaciones de la MADEMS, Filosofía, no tenían claro que el objetivo del programa era la docencia en el nivel medio superior y no una profundización en el campo de la Filosofía.

4.3 Incorporación al mercado laboral y desempeño profesional

Dentro del diseño curricular, la realización de un diagnóstico sobre las condiciones en las que se encuentra el mercado laboral y profesional para identificar las áreas en las que se puedan insertar los egresados de los distintos programas es un elemento fundamental. La importancia de este diagnóstico radica no solamente en que exista un espacio laboral en el que se puedan insertar los egresados, sino que responde a una necesidad, a una ausencia; en el caso particular de la MADEMS, Filosofía, contar con un cuadro de profesionales expertos en la docencia del nivel medio superior.

Aunado a lo anterior, analizar la evolución en el ámbito profesional de los egresados permite identificar las características generales del proceso y la distribución en las distintas áreas del campo profesional, sumado al estudio de su desempeño profesional y la satisfacción con el mismo.

Uno de los aspectos está relacionado con la situación laboral durante la formación su estancia y si este trabajo estaba relacionado con la docencia. Al respecto del primer punto se obtuvieron los siguientes datos.

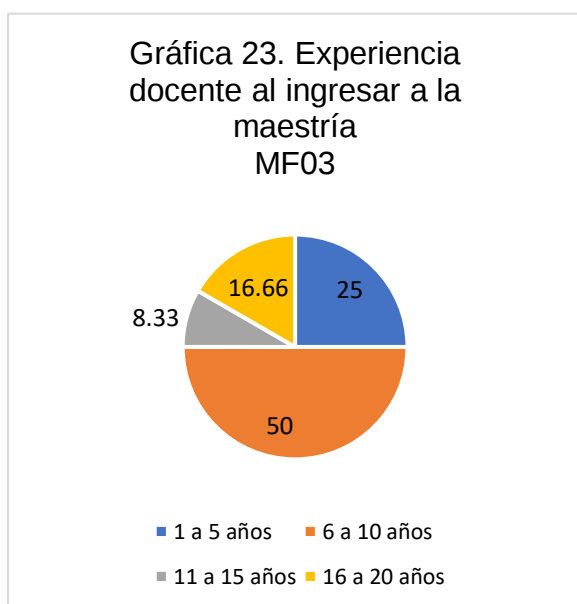


De acuerdo con los datos de la gráfica 22, el 54.55% de egresados del plan MF03 y el 64.71% de los del plan MF13 se encontraba laborando mientras realizaba sus estudios de maestría, además de que el trabajo que realizaban en ese momento se encontraba relacionado con la docencia en el nivel medio superior. En ambos planes estos datos reflejan que existía una inclinación por la docencia por parte de los egresados, además de que coincide con el hecho de que ellos mismos eran los principales proveedores de sus hogares durante sus estudios de maestría, como se analizó en el apartado *Datos generales y socioeconómicos*. Este dato es importante, pues trabajar y estudiar representa un obstáculo para la conclusión de cualquier programa formativo, pues existen una cantidad más grande de variables que intervienen en el proceso.

De acuerdo con la gráfica 22, había un 54.55% y 64.71% de egresados de los planes MF03 y MF13, respectivamente, que trabajaba durante sus estudios de maestría. Si bien el trabajo durante la formación en el nivel superior es común, en los estudios de posgrado más notorio, considerando más la característica del programa MADEMS, especialización, ya que se espera desarrollar conocimientos, habilidades, competencias, propios de una labor específica, en este caso la docencia. Por tanto, conocer si el trabajo de los egresados durante el programa estaba relacionado o no con la docencia, permite acercarnos al conocimiento del programa por parte de los egresados, la vocación de estos y el impacto del programa, al finalizarlo, en la vida profesional de los participantes. Es importante mencionar sobre este punto que el

100% de los egresados que trabajaba mientras cursaba los estudios del posgrado, tenían un trabajo relacionado con la docencia.

Siguiendo con el tema del trabajo, si bien este primer punto permite identificar que quienes laboraban durante el posgrado tenían un empleo relacionado con la docencia en el nivel medio superior, no todos tenían el mismo tiempo en éstos, la experiencia en este rubro fue muy diversa, desde un año hasta veinte, como se visualiza en las siguientes gráficas.



En las gráficas 23 y 24, hay una diferencia importante en la experiencia docente que tenían los egresados cuyo trabajo durante la maestría estaba relacionado con la docencia en el nivel medio superior, por ejemplo, en el plan MF03 el 50% de los egresados tenía de 6 a 10 años de experiencia, seguido del 25% con 1 a 5 años de experiencia; por su parte, en el plan MF13 el 45.45% tenía de 1 a 5 años de experiencia al momento de ingresar a la maestría, seguido del 36.36% con 6 a 10 años de experiencia. Si consideramos que en el plan MF03 había un 16.66% de egresados con 16 a 20 años de experiencia, podemos identificar que hay una predominancia de egresados con mayor experiencia en el ámbito de la docencia en el plan MF03, debido a que la población que captó el programa en sus inicios eran docentes que se encontraban ya laborando en instituciones de educación media superior, mientras que en el plan MF13 hay sujetos con una vocación más marcada hacia la docencia, pero que comienzan su experiencia docente en el nivel medio.

En cuanto a la permanencia en los empleos que tenían los egresados al momento de estudiar la maestría, en ambos programas hubo más del 90%: en el plan MF03 la permanencia en los empleos fue del 91.6% y en el plan MF13 de un 90.9%.

El hecho de que más del 50% de los maestrantes trabajen mientras realizan sus estudios de posgrado, y que además tengan un empleo relacionado con el programa que cursan, nos permite analizar las características de estos a partir de diferentes categorías, por ejemplo, tener que trabajar mientras se estudia puede responder a distintas necesidades, como lo señala Guzmán (2004) en un estudio sobre la situación de los estudiantes de la UNAM que trabajan, y en el que identifica tres categorías del sentido del trabajo, asignados por los sujetos: 1) necesidad; 2) aprendizaje y experiencia profesional y 3) motivos personales. Si retomamos las respuestas de los egresados del apartado 4.2 *Trayectoria educativa de los egresados*, podemos decir que los egresados del programa trabajaban por cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la experiencia, sobre todo por la relación del trabajo con la docencia en el nivel medio superior.

En el mismo estudio se señala que en Latinoamérica, las investigaciones que se han realizado sobre la pertinencia de trabajar durante la formación académica presentan resultados positivos, aunque en otros países, esta relación se asocia con un menor desempeño académico y un mayor índice de deserción.⁷

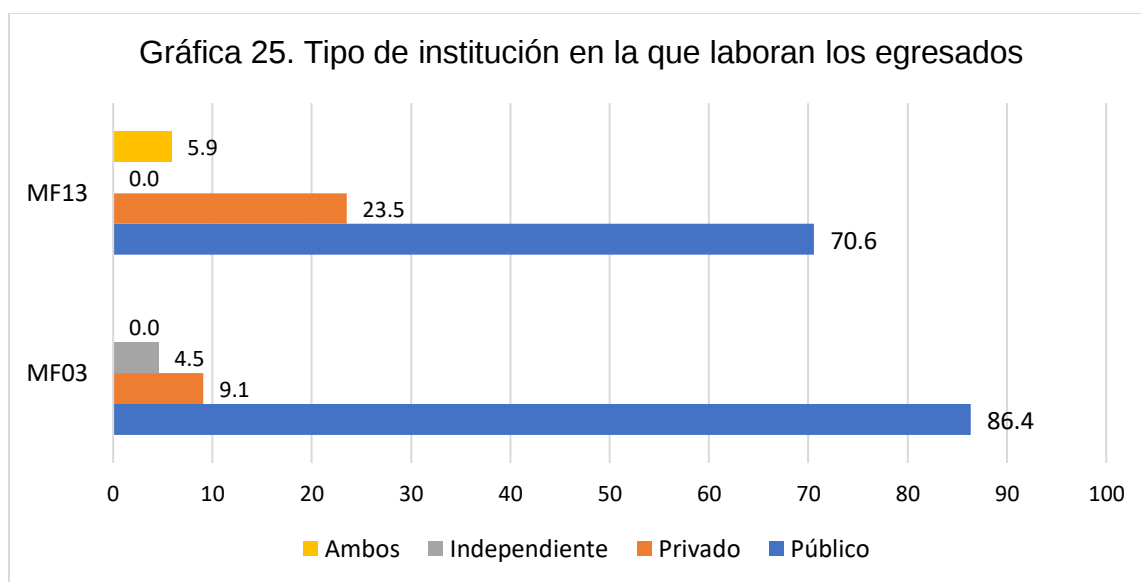
En el caso de los egresados que no contaban con un empleo relacionado con la docencia en el nivel medio superior, 80% de los egresados del plan MF03 lo encontraron en menos de los 6 meses posteriores al egreso de la maestría, mientras que el 20% restante lo encontraron entre los 6 meses y un año después de haber concluido con el programa. Sobre el plan MF13, el 83.3% encontró empleo en menos de 6 meses después de concluir con el programa.

⁷ Otros textos en los que se analiza la relación entre el trabajo y la formación simultánea son los realizados por Cuevas y De Ibarrola (2013 y 2015) en los que se analiza la perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que se construyen en los dos espacios en los que se desarrollan: institución de educación superior y ámbito laboral, así como la relación entre estos y la pertinencia de cada uno para su desarrollo profesional. Por su parte, Planas y Enciso (2014) realizan un análisis sobre el valor profesional de la experiencia laboral mientras se estudia, principalmente en la adquisición de competencias y profesionalización de los egresados, considerando esta como un factor que facilita la inserción al ámbito profesional, resultado de una contribución entre lo desarrollado en las instituciones de educación superior y los espacios profesionales o laborales de los estudiantes.

De acuerdo con El Observatorio Laboral (2021), una de las áreas con mayor número de ocupación en México es la de la educación, mientras que el área de las Humanidades es una de las que muestran menor ocupación. El mismo sitio señala que la Formación docente para educación de nivel medio superior es una de las carreras con menor número de ocupados con 5 103 miles de personas ocupadas en el tercer trimestre del 2021, aunque esta misma es una de las carreras con mayor afinidad respecto a los estudios realizados con un 94.8%.

Estos datos permiten observar que el campo laboral de los egresados del programa es amplio, sobre todo se si considera el crecimiento de las instituciones de educación media superior y la misma matrícula, lo cual es un indicar de la necesidad de seguir formando profesionales en esta área.

De acuerdo con la SEP (2021), para el ciclo escolar 2020-2021 había un total de 20, 943 instituciones de educación media superior en modalidad escolarizada y mixta, el 84.5% de sostenimiento público y el 15.5% privado, con un total de 408, 267docentes. Considerando a los egresados del programa MADEMS Filosofía, la distribución por sector se distribuye de la siguiente forma.



En ambos planes hay un mayor porcentaje de egresados que trabajan en el sector público, aunque es de destacar que en el plan MF13 el porcentaje que trabaja en el sector privado es más del doble en comparación con el plan MF03, esto puede explicarse por el crecimiento de las instituciones de educación media de carácter particular, el crecimiento propio de la

matrícula en relación con las instituciones públicas y los pocos lugares que se ofertan en este último sector. En el caso del trabajo independiente, en este rubro se encuentran egresados que laboran ofreciendo clases particulares y que tienen otras actividades en las que no hay una relación laboral por medio de un contrato.

Sobre el puesto que ocupan, la mayoría tiene el cargo de docente, profesor, académico o similares que tienen una relación directa con el ejercicio de la docencia frente a un grupo, otros cargos que ejercen los egresados en instituciones de educación media son los siguientes:

- Docente-tutor-investigador (MF03 y MF13)
- Asesora legislativa (MF13)
- Coordinadora de área (MF13)
- Director técnico preparatoria (MF13)

Si bien el objetivo principal del programa es formar docentes para la EMS, en el plan MF13 también se señala que los egresados pueden desempeñarse en las áreas de capacitación, diseño instruccional, planeación y evaluación, así como en el desarrollo de material didáctico, la formación de recursos humanos y la supervisión de personal docente (UNAM, MADEMS, proyecto de adecuación, 2013).

En cuanto al tipo de nombramiento que se tiene, este depende del tipo de sostenimiento de la institución o de quién depende, en el caso de las instituciones de EMS públicas que dependen de la SEP, la Ley General de Educación tiene tres tipos de nombramiento: provisional (se cubre una vacante temporal por un tiempo menor a seis meses), tiempo fijo (se otorga con un plazo previamente definido, después de seis meses y un día, se puede ser nombrado de forma definitiva) y definitivo (se da por un tiempo indeterminado).

En el caso de los profesores que laboran en bachillerato UNAM, existen distintas figuras académicas, profesores de asignatura (ordinarios nivel A o B); profesor o investigador/profesor e investigador de carrera (asociado A, B, C o titular A, B, C); visitantes, extraordinarios, eméritos; técnico académico ordinario (auxiliar A, B, C) (asociado A, B, C) o (titular A, B, C; por último, las figuras de ayudantes de profesor o investigador (DGAPA, 2016).

Sobre los profesores que laboran en instituciones privadas, depende del tipo de contrato o acuerdo con el que se rija cada una de ellas (contratación directa con la escuela, por horas o por medio de outsourcing). Sobre ellos se han realizado pocas investigaciones, por lo que se sabe poco sobre las condiciones laborales de los profesores, que dependiendo del tipo de contratación pueden ser precarias.

De los egresados del plan MF03, el 68.18% de los egresados se encuentra laborando en instituciones de la UNAM (bachillerato o licenciatura), con nombramientos de tipo profesor de asignatura, titular A, asociado C, carrera, tiempo completo, interino. El 18.18% se encuentra laborando en instituciones públicas dependientes de la SEP, con nombramientos definitivos y de horas clase. El 13.63% labora en instituciones privadas con contratos diversos.

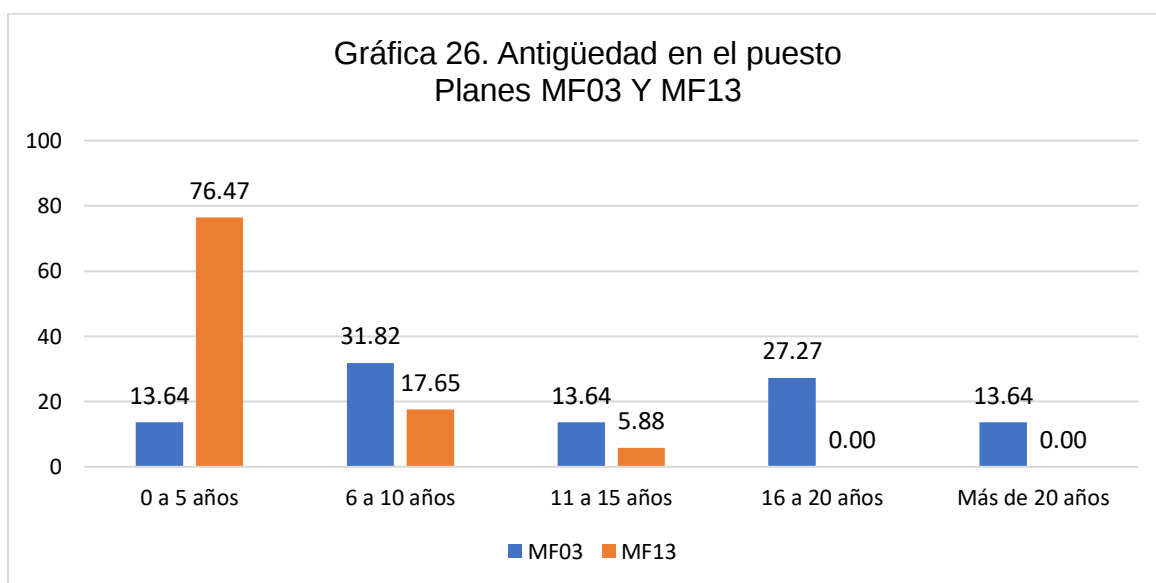
Sobre los egresados del plan MF13, sólo el 5.88% labora en instituciones de la UNAM con un nombramiento de profesor de asignatura; el 70.58% trabaja en instituciones públicas que dependen de la SEP y tienen nombramientos de tipo definitivo y tiempo fijo. Cabe destacar que los egresados de este plan se caracterizan por trabajar en instituciones que no dependen de la UNAM realizando labores docentes, por ejemplo, en algunas IES tienen nombramiento de tipo DTI, profesor-investigador; además, se retoman los nombramientos de director técnico y de asesoría legislativa, esta última con un contrato por honorarios. En el caso de las instituciones privadas, el 23.52% de los egresados cuenta con algún tipo de contrato directamente con la institución o por outsourcing.⁸

Resalta hacer mención sobre que los egresados del programa MF13 tengan una menor inserción en espacios propios de la UNAM en comparación con los egresados del plan MF03.

⁸ La contratación por outsourcing está regulada por la reforma al outsourcing en México en 2021 con la que se modificaron la Ley Federal del Trabajo, la Ley del Seguro Social, la Ley del Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores, el Código Fiscal de la Federación, la Ley del Impuesto sobre la Renta, la Ley del Impuesto al Valor Agregado y la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado. Este tipo de contratación consiste en la subcontratación por parte de otra empresa, lo que implica, por lo menos en la mayoría de los casos, contratos temporales sin beneficios sociales para los docentes como seguridad social, vacaciones, antigüedad, acceso a primas vacacionales, etc. La contratación por outsourcing en el ámbito educativo ha sido uno de los procesos de contratación más criticados por los docentes desde 2013. Aunque en el 2021 se realizaron algunas reformas, muchos docentes continúan trabajando bajo este esquema, lo cual les impide el acceso a servicios sociales, además de que su desarrollo profesional se ve interrumpido por contratos temporales. Aunque es un tema de mayor presencia en instituciones privadas, también existen casos en el sector público, como los profesores contratados en el programa Prepa Sí de la secretaría de Educación Pública.

Sobre esta característica, aunque los requisitos de ingreso del programa MF03 no lo mencionen, se señala en la introducción del plan de estudios que una de las razones que fundamentan la propuesta es el “reconocimiento de la singular importancia que tiene la Educación Media Superior (EMS), especialmente dentro de la UNAM” (MADEMS, Proyecto de creación, 2033, p. 5), lo cual se relaciona con un mayor ingreso de estudiantes que venían, principalmente, de los bachilleratos de la UNAM y que contaban con experiencia en estas instituciones. Por su parte, derivado de la evaluación técnica realizada al plan MF03 en el 2012, se encontró que la formación debía “extenderse a otros modelos de la EMS y no restringirse al modelo de la UNAM” (MADEMS, Proyecto de creación, 2013, p. 23). Además, en materia de legislación educativa el país estaba atravesando una reforma educativa que incentivo el ingreso al programa de docentes que laboran en instituciones fuera del bachillerato de la UNAM.

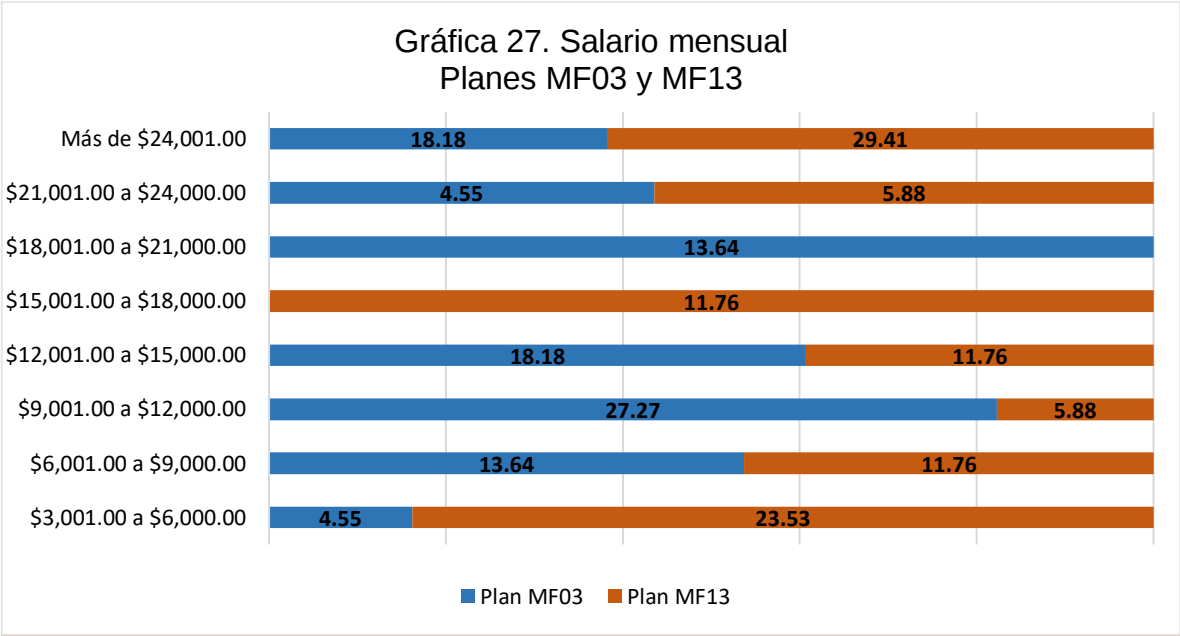
Ahora bien, además de conocer el tipo de puesto y nombramiento de los egresados, es importante conocer la antigüedad que tienen los egresados en el puesto en el que se encuentran, obteniendo los siguientes datos:



Las variables en este punto son importantes, pues la diferencia en el tiempo de egreso del programa es un factor que interviene en este aspecto, además de la experiencia previa de los docentes que ya contaban con un empleo fijo antes de terminar el programa. Se aprecia que el plan MF03 tiene egresados con 6 años o más de experiencia, incluso cuenta con un

porcentaje de egresados de más de 11 años de experiencia (54.55% de egresados); en comparación con el plan MF13 que tiene el grueso de porcentaje con una antigüedad hasta de 5 años, y el restante (23.53%) se encuentra entre los 6 a 15 años de antigüedad en su puesto, siendo 11 años o más el porcentaje menor.

En relación con el salario mensual percibido por los egresados se obtuvieron los siguientes resultados:



En un primer análisis, destaca que el 27.27% de los egresados del plan MF03 tiene un salario entre los \$9,0001.00 y \$12,000.00 mensuales, mientras que en el plan MF13 el mayor porcentaje, 29.41%, tiene un sueldo mayor a \$24,001.00 mensuales.

Si lo agrupamos, el 63.64% de los egresados del plan MF03 tiene un salario mensual entre los \$3,000.00 y \$15,000.00 mensuales, siendo el intervalo de \$9,001.00 a \$12,000.00 el de mayor porcentaje. En el mismo rubro, los egresados del plan MF13 representan un 52.94%, siendo el intervalo de 3 mil a 6 mil pesos mensuales el ingreso con mayor porcentaje (23.53%).

Sobre los egresados de ambos planes que tienen un salario superior a los \$24,001.00 mensuales (18.18% del plan MF03 y 29.41% del plan MF13), se pueden destacar las siguientes características: 50% de los egresados del plan MF03 tiene 20 años o más de

experiencia, el 50% restante alcanza 6 años de experiencia; el 100% de los egresado trabaja para instituciones de la UNAM (CCH y ENP) con tipos de nombramiento de tiempo completo, profesor asociado tiempo completo tipo C, profesor de carrera tiempo completo titular A.

En el caso de los egresados del plan MF13, el 80% de los egresados con este salario tiene 6 años o menos de antigüedad en el puesto en el que labora, sólo el 20% tiene más de 10 años de antigüedad en el puesto. Contrario a los egresados del plan MF03, estos no se encuentran laborando en instituciones de la UNAM, el 20% trabaja en instituciones privadas con cargo de director técnico, 60% en instituciones públicas de educación media superior con nombramientos de profesor definitivo y 20% en instituciones gubernamentales con funciones de asesoría.

De acuerdo con el Observatorio laboral (2021), el promedio de ingresos mensuales de los profesionistas (licenciatura) en México es de \$12,931.00, siendo el área de Ciencias Físico Matemáticas la que percibe ingresos más elevados con un promedio de \$17,954.00 mensuales. La misma página indica que las áreas con un menor ingreso son las de Artes y Educación, con \$11,232.00 y \$11,142.00 mensuales respectivamente. El área de Humanidades reporta un ingreso de \$12,429.00.

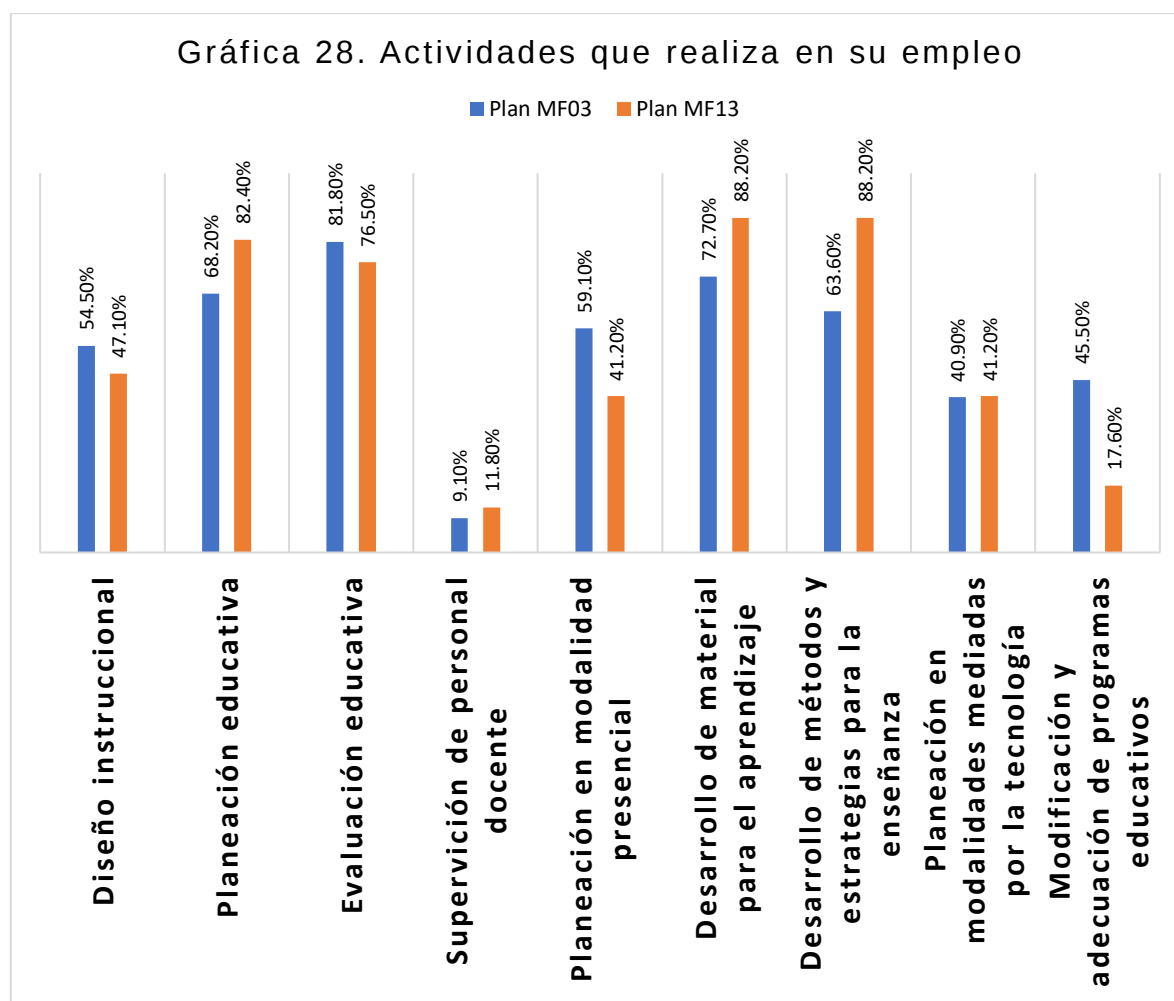
De acuerdo con el sitio Nómina Transparente de la Administración Pública Federal de la Función Pública (2020), el salario de un profesor del Colegio de Bachilleres va de los \$3,702.14 hasta los \$27,144.80 mensuales brutos, dependiendo del tipo de profesor.

Si consideramos los salarios anteriores, 45.45% de los egresados del plan MF03 y 41.18% del plan MF13 tiene un salario por debajo del promedio nacional, así como los del área de Educación y Humanidades, considerando que la licenciatura en Filosofía se encuentra en esta última.

Ahora bien, de acuerdo con diversos estudios (Urciaga y Almendares, 2008; Galassi y Andrada, 2009; Contreras, Cuevas, Ruano y Orozco, 2010; y Pérez y Castillo, 2016) señalan la relación entre el nivel educativo y el ingreso mensual de los profesionales, concluyendo en su mayoría que un nivel de estudio mayor se traduce como un aumento en la percepción salarial. De acuerdo con los datos, no todos los egresados tienen una remuneración por arriba

del promedio de los egresados de una licenciatura, aunque esto puede responder a varias cuestiones, como el tipo de contratación, nombramiento, horas de trabajo, institución y experiencia. Por último, es importante resaltar que más del 50% de los egresados tiene un ingreso mensual mayor a \$12,000.00 mensuales, por lo que se encuentran arriba del promedio que se analizó en las líneas anteriores.

En relación con las funciones que realizan los egresados, se obtuvieron los siguientes resultados:



Las actividades con mayor porcentaje son las de evaluación educativa y desarrollo de material para el aprendizaje, seguidas de la planeación educativa, el desarrollo de métodos y estrategias para la enseñanza y el diseño instruccional. Las actividades con menor porcentaje son las de modificación y adecuación de programas educativos y la supervisión de personal docente.

Otras actividades que se mencionaron fueron las asesorías individuales y grupales, en proyectos de egreso, seguimiento tutorial a un grupo de alumnos, psicología del adolescente para el acompañamiento de las tutorías y la investigación educativa y disciplinar. Si bien los porcentajes se concentran en las actividades propias de la docencia, pues es una maestría profesionalizante, es importante recalcar que la realización en otras actividades es importante para diversificar el mercado profesional en el que se pueden desenvolver, aunque también se mencionó que la carga administrativa era demasiada y dejaba poco tiempo para actividades como la investigación.

Un aspecto importante sobre los egresados que se encuentran laborando actualmente es conocer la satisfacción que se tiene sobre el empleo actual y que se define como un conjunto de sentimientos, favorables y desfavorables, con los que los trabajadores perciben su empleo (Werther y Davis, 1982). Garmendia y Parra (1993) suman que la satisfacción laboral se encuentra en función de que se cubran ciertas necesidades como la remuneración, logro, autorrealización, etc.

Existen varios estudios sobre la satisfacción laboral, por ejemplo, Chiang, Méndez y Sánchez (2010) realizaron un estudio sobre la forma en la que influye la satisfacción laboral sobre el desempeño, en este encontraron que la edad y la antigüedad no presentan una correlación significativa con la satisfacción laboral, mientras que la satisfacción en general tiene un nivel alto, considerando que los sujetos del estudio conocían que eran parte de una evaluación del desempeño cuyos resultados van de regulares a buenos.

En el estudio *Satisfacción con la vida y satisfacción laboral* de Cardoza, Hidalgo, Peña *et al* (2019), se encontró que existe una relación alta entre la satisfacción con la vida y la satisfacción laboral, es decir, a mayor satisfacción con la vida, mayor será la satisfacción laboral (condiciones de la organización, integración colaborador-empresa y reconocimiento). En esta investigación, la satisfacción con la vida (personal, familiar, social y ciudadana) se entiende como el conjunto de experiencias y emociones positivas del ser humano que contribuyen a un óptimo funcionamiento de las diferentes esferas, escenarios o dimensiones de las personas.

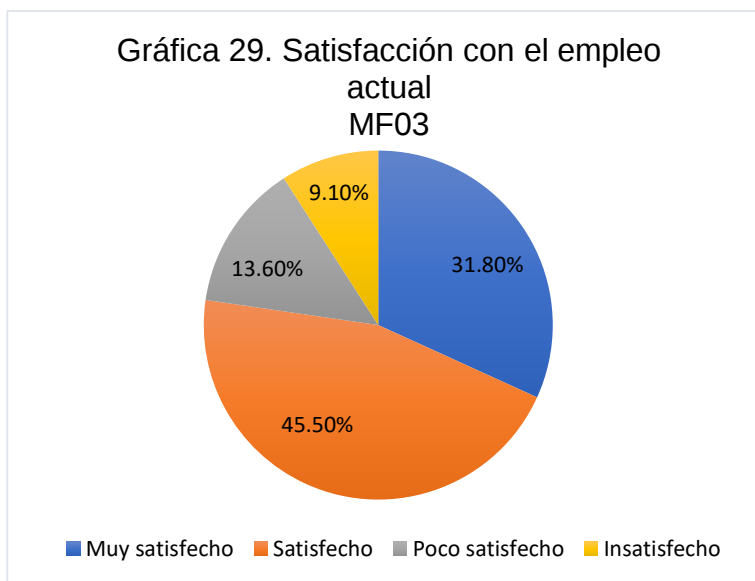
En el caso específico de la docencia, Cantón y Téllez (2016) realizaron una recopilación de los estudios realizados sobre la satisfacción laboral y profesional de los profesores y su

incidencia en el desempeño y eficacia de su profesión. En esta encontraron que hay una diversidad de líneas de investigación (laboral, psicológica, pedagógica, sociológica, etc.) en las que la mayoría de las muestras estaba conformada por mujeres, lo cual indica una feminización de la profesión, sobre todo en los niveles de educación básica. En cuanto a la satisfacción, se encontró que los sectores más satisfechos son los de educación infantil y primaria, seguidos de los de la universidad. Los menos satisfechos fueron los del nivel secundaria. No hay datos sobre el nivel medio superior o bachillerato, ya que es un estudio realizado en España.

Sobre la satisfacción de los docentes en el nivel medio superior, la investigación realizada por Hernández (2011) añade el constructo de la motivación para analizar la satisfacción laboral de docentes del CECyT y CETIS. En los resultados se observa que existe una satisfacción laboral buena (57.1%) y alta (31.4%). El estudio encontró que la principal motivación de los docentes era el contenido del trabajo, es decir, las características de las tareas realizadas, la autonomía para la realización de las tareas, la oportunidad para utilizar conocimientos, habilidades y destrezas, así como la retroalimentación de su labor.

En el caso de los egresados del programa MF03, se encontró que el 45.5% se encuentra satisfecho con su empleo actual, mientras que el 31.8% se encuentra muy satisfecho. Sólo un 9,1% se encuentra insatisfecho. Los porcentajes de poco satisfecho e insatisfecho pueden explicarse por la población del plan

MF03, que como se señala Mireles (2021) en sus inicios se compuso de maestrantes que no tenían claro el objetivo de la maestría y que consideraban el programa como una extensión de su formación en Filosofía.



Al cuestionar sobre si la formación en el programa MADEMS Filosofía respondía a los requerimientos de su empleo actual, los egresados del plan MF03 en su mayoría respondieron que sí, señalando que ésta se relacionaba directamente con la docencia, permitió una profesionalización, brindó recursos teóricos y pedagógicos, además de herramientas para desempeñarse en el ámbito profesional y ejercer su rol con calidad. Además, señalan que la MADEMS Filosofía les ayudó a sistematizar su práctica, realizar investigaciones y tener la oportunidad de publicar sus resultados. Otros comentarios señalan que haber estado en el programa MADEMS aún es un criterio poco valorado en las escuelas o que la corrupción y nepotismo en algunas instituciones no permite el progreso de los profesores. Sin embargo, con el proceso de exámenes nacionales de selección se terminó con dichas acciones, pues la evaluación nacional permite establecer criterios homogéneos para todos los participantes.

Por su parte, en el plan MF13 se obtuvo un 47.1% de egresados que se encuentran muy satisfechos con su empleo actual, mientras que el 52.9% restante se siente satisfecho. En este plan destaca que su población tenía una visión más clara y amplia sobre el objetivo del programa, aunado a la vocación por la docencia y el interés en la formación continua derivada de la RIEMS. Sobre su percepción de la formación en MADEMS y los requerimientos de su empleo, hay un consenso en que ésta fue positiva. Entre los comentarios de los egresados del plan MF13 se señala que la MADEMS permitió un mejor desempeño en la docencia (*MADEMS me ha ayudado a poder planear mejor mi trabajo, a atender los requisitos administrativos con mayor rapidez, y a mejorar mi práctica docente del día a día [P13_02]*), tener una visión orgánica e integral de los procesos de gestión educativa y del ámbito educativo (*me brindó las herramientas para enriquecer y mejorar el aprendizaje de los alumnos, además de cumplir con mayor facilidad los requerimientos administrativos de la institución [P13_12]*), y el desarrollo habilidades, conocimientos y valores para el trabajo en el aspecto disciplinar (conocimiento y enseñanza de la filosofía), pedagógico-didáctico (diseño de estrategia para una mejor comprensión de los temas) y en la evaluación histórico, política, social de diferentes propuestas de intervención docente. Aunado a esto, y retomando el sentido de la formación, el egreso y la graduación como un proceso, se obtuvieron comentarios con el siguiente: *Si bien actualmente no me desempeño en la docencia, considero que las habilidades adquiridas en la maestría me permitieron en primer lugar, obtener mi empleo actual, en segundo lugar, destacarme por mi capacidad de análisis, de*

planeación y organización de actividades, cumplimiento de objetivos en tiempo y forma (P13_04). Este da cuenta de que el programa es integral y desarrolla habilidades que son necesarias en todos los profesionales.

Se concluye, por tanto, que el programa brinda las herramientas teóricas, pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las actividades propias de la docencia en el nivel medio superior, y la filosofía, además de que existe un porcentaje alto de egresados que se encuentran satisfechos con su empleo en la docencia y que tiene un ingreso superior al promedio nacional del país en ambos planes.

4.4 Opinión acerca de la formación y valoración de la institución

En este apartado se analiza la opinión que tienen los egresados sobre su formación en el programa MADEMS Filosofía, principalmente en dos rubros, uno en el que se presentan los objetivos y el grado en el que los egresados se consideran preparados para cada uno de ellos. En el segundo, se realiza una valoración sobre aspectos relacionados con la institución y los actores relacionados con ella. Estos rubros permiten identificar la percepción que tienen los egresados sobre la formación y la pertinencia de lo aprendido en la resolución de desafíos propios de la actividad docente, además, conocer la relación que tienen los egresados con la institución y los actores de esta también es un punto importante, pues estas relaciones influyen en el desarrollo y conclusión del programa.

En este apartado, si bien hay algunos elementos que se corresponden en ambos planes, la modificación realizada en el 2013 en el programa hace necesario un análisis individual de la opinión que se tiene sobre la formación, no sólo por las diferencias metodológicas en el diseño de las propuestas sino también por las características propias de cada población, que como se ha visto en los apartados anteriores, presentan características muy distintivas.

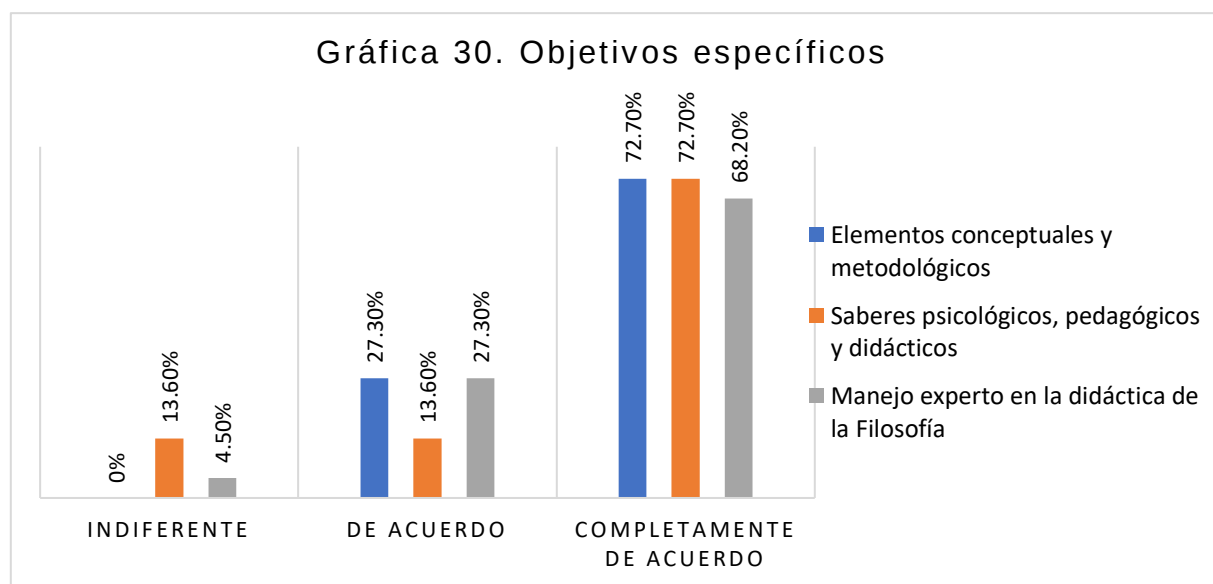
Para la recolección de datos de este apartado se utilizó una escala de Likert con valores ordinales que van de 1 a 5, con las siguientes clasificaciones: 1 (completamente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (indiferente), 4 (de acuerdo) y 5 (completamente de acuerdo). Con ello se pretende identificar la opinión sobre el grado en que los egresados de los planes MF03 y MF13 están de acuerdo con distintos aspectos de su formación y la

valoración de la institución. Para una mejor visualización en los resultados, cuando no haya datos sobre algún punto (0%), la categoría se omitirá de las tablas.

Programa MADEMS Filosofía, plan 2003

En el plan MADEMS Filosofía, se establecieron objetivos específicos y de egreso, los cuales en teoría deben de desarrollar los maestrantes en su trayectoria por el programa. Los objetivos específicos señalan tres puntos: elementos conceptuales y metodológicos que permiten el ejercicio de una práctica docente basada en principios sociales, éticos y educativos; una formación sólida en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos; un manejo experto en la didáctica de la filosofía. Para su análisis se utilizó una escala de tipo Likert para conocer el grado en el que los sujetos están de acuerdo o en desacuerdo sobre distintas afirmaciones o *ítems* relacionados con su formación con una escala de 1 a 5 en la que 1 es estar completamente en desacuerdo con el grado de preparación que brinda el programa y 5 estar completamente de acuerdo con que el programa cumple con los objetivos.

Sobre los objetivos específicos se obtuvieron los siguientes resultados.

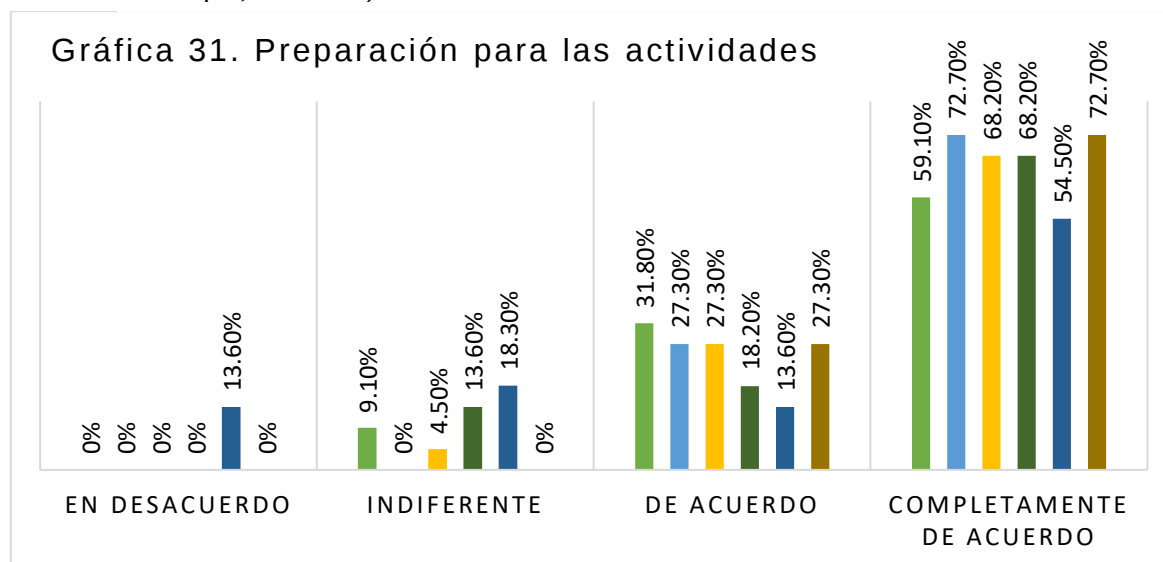


Los egresados del programa MF03 señalaron en un 72.7% estar de completamente de acuerdo en el que programa les brindó los elementos conceptuales y metodológicos que les permiten el ejercicio de una práctica docente basa en principios sociales, éticos y educativos, además de que el mismo porcentaje señala que el programa les brindó una formación sólida en los

saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos. Sobre el manejo experto en la didáctica de la Filosofía, el 68.2% está completamente de acuerdo con que el programa desarrollo este punto en su formación. Es importante destacar que los porcentajes menores se encuentran en el centro de la escala (indiferente), mientras que los mayores se ubican en el extremo superiores: de acuerdo y completamente de acuerdo, lo cual indica un amplio grado de consenso en que el programa cumple con los objetivos específicos.

En la siguiente gráfica se muestran los resultados obtenidos de acuerdo con el perfil de egreso:

- 1 ■ Detectar necesidades y dificultades que obstaculicen la calidad del aprendizaje.
- 2 ■ Sistematizar su práctica profesional (planeación, programación y evaluación).
- 3 ■ Aplicar la didáctica de su disciplina y las tendencias en manejo de control de la dinámica grupal.
- 4 ■ Seleccionar y evaluar materiales didácticos.
- 5 ■ Elaborar textos, multimedia, audiovisuales, etc. para su uso en aulas, talleres y laboratorios.
- 6 ■ Dominar los contenidos básicos de su campo de conocimiento (epistemología, enfoque, métodos).



El perfil de egreso representa lo que se espera que los egresados sean capaces de realizar una vez concluido el programa. Estos se dividieron en actividades y responsabilidades, la primera hace referencia a lo que los egresados deben realizar como parte del ejercicio docente,

mientras que la segunda se enfoca en la actitud que se debe tener y los compromisos propios del nivel medio superior.

Las actividades para las que los egresados se sienten mejor preparados son la sistematización de su práctica y el dominio de los contenidos básicos de su campo de conocimiento (72.7% en ambas); la primera consiste en la reflexión de las actividades de planeación, ejecución y evaluación, momentos de la didáctica, que permiten el perfeccionamiento de la práctica docente al identificar áreas de oportunidad. El segundo, refiere al conocimiento y dominio de epistemología de la Filosofía, así como los enfoques y métodos de esta. Las actividades 1 y 3 tienen un porcentaje de apreciación positiva por parte de los egresados, pues sus resultados se ubican en el extremo más alto de la percepción sobre la preparación.

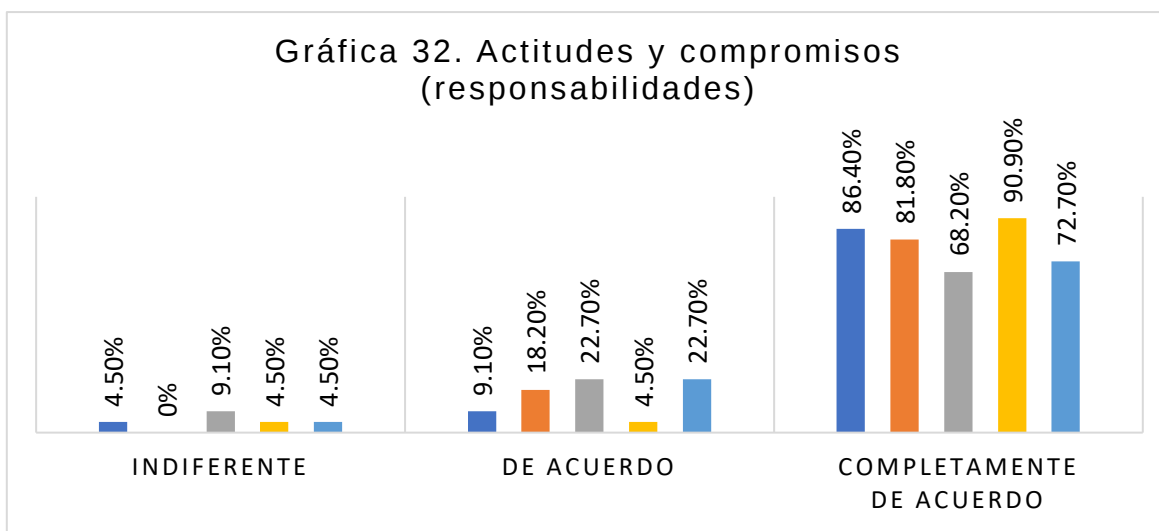
Respecto a la actividad *Elaborar textos, multimedia, audiovisuales, etc.*, los egresados tienen una opinión más heterogénea sobre el grado en que se les preparo para ella en el programa, si bien el 68.1% se ubica en el extremo superior de preparación (4 y 5), el resto se encuentra dividido en el centro (18.3%) y uno de los extremos inferiores (13.6%, escala 2). Esto puede explicarse por la modalidad en la que se desempeñan los docentes y las actividades que se realizan, considerando que el 40.9% de los egresados realizan actividades relacionadas con la planeación en modalidades mediadas por la tecnología.

En general, todas las actividades tienen más del 50% de aprobación, por lo que se puede deducir que el programa cumple con las actividades detalladas en el perfil de egreso.

Las actitudes y compromisos (responsabilidades) que se identifican en el plan MF03 son las siguientes:

- | | | |
|---|---|--|
| 1 |  | Ejercer la docencia de manera ética, crítica y responsable. |
| 2 |  | Asumir los conocimientos y valores sociales de la educación. |
| 3 |  | Preparar a los estudiantes hacia lo estudios profesionales y la vida. |
| 4 |  | Relacionarse de manera respetuosa, constructiva y ética. |
| 5 |  | Reconocer la docencia como proyecto de vida, con una sólida formación científica, humanística, tecnológica o artística, según el caso. |

Sobre estos puntos se obtuvieron los siguientes resultados:



El porcentaje más alto (90.9%) corresponde a la actitud o compromiso de *Relacionarse de manera respetuosa, constructiva y ética*, seguido de *Ejercer la docencia de manera ética, crítica y responsable* (86.4%). El resto de las actitudes y compromisos demuestran que el plan cumple con los objetivos específicos, ya que los resultados se ubican en menor porcentaje en el centro de la escala (3), mientras que el resto se distribuye en los dos niveles superiores (4 y 5).

De estos últimos, el de menor porcentaje es el de *Preparar a los estudiantes hacia los estudios profesionales y para desarrollarse en la vida* (68.2%). Este último elemento es interesante, considerando que el nivel medio superior no tiene un objetivo único, más bien dos que no son del todo excluyentes uno del otro. Por un lado, tienen la función específica de preparar a los estudiantes para los estudios de nivel superior (bachillerato general o propedéutico), mientras que otros los preparan para el trabajo (bachilleratos terminales), sin dejar de mencionar que existen bachilleratos que tienen ambas funciones (bachilleratos bivalentes).

En síntesis, de acuerdo con la opinión de los egresados, el plan cumple con el perfil de egreso, ya que la percepción de los egresados sobre el grado en el que se desarrollan las actividades y actitudes que señala el plan de estudios se encuentra, en su mayoría, en los dos niveles superiores de aceptación (4 y 5), lo cual da cuenta de la pertinencia del contenido del programa y el desarrollo de las habilidades para el ejercicio de la docencia la EMS.

Por último, sobre las actividades o ámbitos en los que los egresados consideran que desarrollaron más habilidades para su desempeño profesional como docentes de educación media superior se mencionaron las siguientes:

En primer lugar, se menciona la didáctica como disciplina que se encarga de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es importante tener claros dos tipos de didácticas específicas: la didáctica de la Filosofía y la didáctica del tipo medio superior, las cuales detallan los métodos, estrategias, habilidades, herramientas y consideraciones que se deben de tener al momento de planear sesiones de enseñanza y aprendizaje.

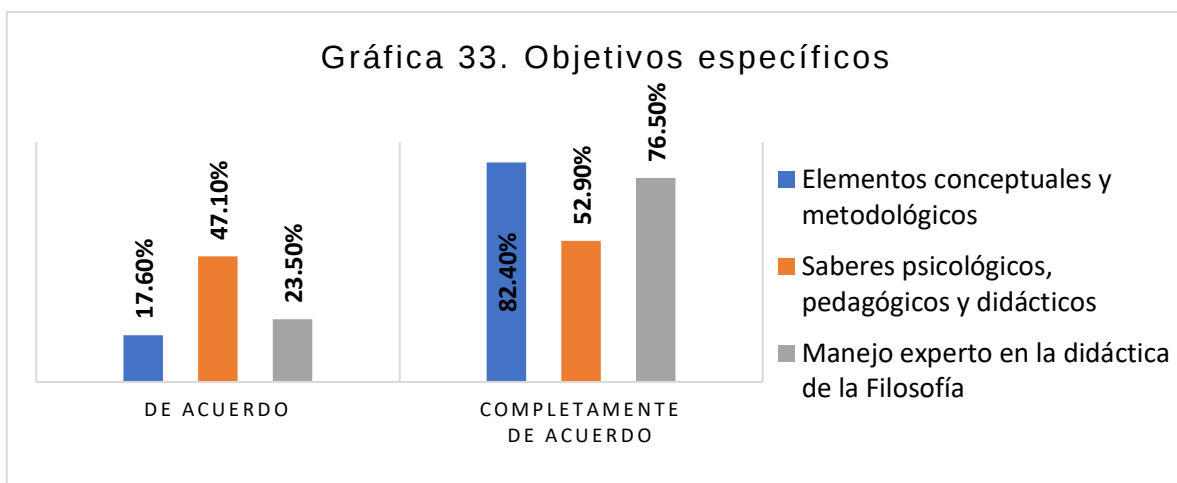
Al respecto, los egresos del plan MF03 señalan que una de las actividades o ámbitos de los que obtuvieron más habilidades fue el conocimiento de los problemas característicos de la didáctica de la disciplina, lo cual les permitió especializarse de forma teórico-práctica por medio de la lectura de textos sobre didáctica y la observación propia y de los demás por medio de videos. Esto permitió el desarrollo de saberes didácticos relacionados con la filosofía y el bachillerato.

Uno aspecto que se destaca está relaciona con alguno de los momentos de la didáctica, por ejemplo, los egresados mencionaron haber desarrollado habilidades para la planeación didáctica de sesiones de enseñanza y aprendizaje, la selección, diseño y aplicación de estrategias de enseñanza o aprendizaje, la elaboración de materiales, y la evaluación clara, justificada del aprendizaje. Además, se menciona el manejo de grupos e intervención en la dinámica grupal como habilidades importantes que se desarrollaron en el programa. Otros elementos que se señalan son el diseño de proyectos, foros y coloquios, la investigación y el conocimiento del adolescente, desde el aspecto psicológico y psicopedagógico. Se indican, también, aspectos relacionados con la actualización pedagógica y disciplinaria, la práctica docente individual y entre pares.

Programa MADEMS Filosofía, plan 2013

Con la modificación realizada al plan 2003, en el plan MF13 se dividió el perfil de egreso en conocimientos, habilidades y actitudes que deben de desarrollar los egresados del programa al concluirlo. Además, se continúa con los tres objetivos específicos: elementos conceptuales y metodológicos que permiten el ejercicio de una práctica docente basada en principios

sociales, éticos y educativos; una formación sólida en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos; un manejo experto en la didáctica de la filosofía.



De acuerdo con los resultados de la gráfica 34, los egresados del plan MF13 indicaron tener un grado de percepción alto sobre el desarrollo de los objetivos específicos. Los porcentajes se encuentran en los dos niveles superiores (4 y 5), con porcentajes de 82.4% sobre los elementos conceptuales y metodológicos, 76.5% en el manejo experto de la didáctica de la Filosofía y el 52.9% en el desarrollo de los saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos.

Para analizar la información recabada sobre el perfil de egreso, se presentan los resultados por cada una de las tres categorías: conocimientos, habilidades y actitudes. Los conocimientos se refieren a lo que el egresado es capaz de recordar y reconocer aproximadamente en la misma forma en la que lo aprendió. Los conocimientos que señala el plan MF13 señala 13 conocimientos clave:

- a) La influencia de la formación académica en el desarrollo cognitivo y social de las personas en la etapa adolescente.
- b) El papel del profesor como mediador en la construcción del conocimiento de los estudiantes.
- c) Modelos de enseñanza para favorecer la construcción de contenidos académicos específicos.
- d) Modelos educativos mediados por tecnología de la comunicación y la información para contenidos específicos.
- e) Los efectos del uso de la Tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje.

- f) Mecanismos de autorregulación para el aprendizaje en la apropiación de contenidos académicos.
- g) Conceptos centrales de su disciplina con los de otras disciplinas para promover una visión integral del conocimiento.
- h) Enfoques, métodos y modelos de la filosofía.
- i) Conceptos y principios básicos de la disciplina para incorporar los fenómenos que explica.
- j) Formas de representación y formulación de un tema que lo hace comprensible a otros.
- k) Conocimientos pedagógicos de los contenidos.
- l) Formación de grupos y las culturas adolescentes como parte del proceso de construcción social del conocimiento.
- m) Significado de los procesos educativos en el contexto de la cultura correspondiente.

Los conocimientos que se destacan son el del *papel del profesor como mediador en la construcción del conocimiento de los estudiantes* (76.5%), *conceptos y principios básicos de la disciplina para incorporar los fenómenos que explica* (70.6%). Con 64.7% en el valor de escala 5 se encuentran *conceptos centrales de su disciplina con los de otras disciplinas para promover una visión integral del conocimiento; enfoques, métodos y modelos de la filosofía; formas de representación y formulación de un tema que lo hace comprensible a otros* y los *conocimientos pedagógicos de los contenidos*.

Los conocimientos con más del 50% de aprobación son los *modelos de enseñanza para favorecer la construcción de contenidos académicos específicos* y la *formación de grupos y las culturas adolescentes como parte del proceso de construcción social del conocimiento*.

En general, la mayoría de los conocimientos tienen un porcentaje de aceptación entre la escala 4 y 5, los cuales son los mayores niveles, aunque destaca que en el nivel medio (3) haya porcentajes mayores al 40%, por ejemplo, los conocimientos de *modelos educativos mediados por tecnología de la comunicación y la información para contenidos específicos; los efectos del uso de la Tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje* y, en este rubro, también destaca que la *formación de grupos y las culturas adolescentes como parte del proceso de construcción social del conocimiento* tiene un porcentaje considerable con el 35.3% en la escala central (3). Estos porcentajes pueden explicarse por el sesgo que existe de

seleccionar la opción central, en este caso 3, aunque eso también da cuenta de que no hay seguridad en responder el nivel 4 o 5, por lo que se presentan como conocimientos que es necesario revisar, sobre todo para la consolidación de éstos y en beneficio de las próximas generaciones formadas en MADEMS Filosofía.

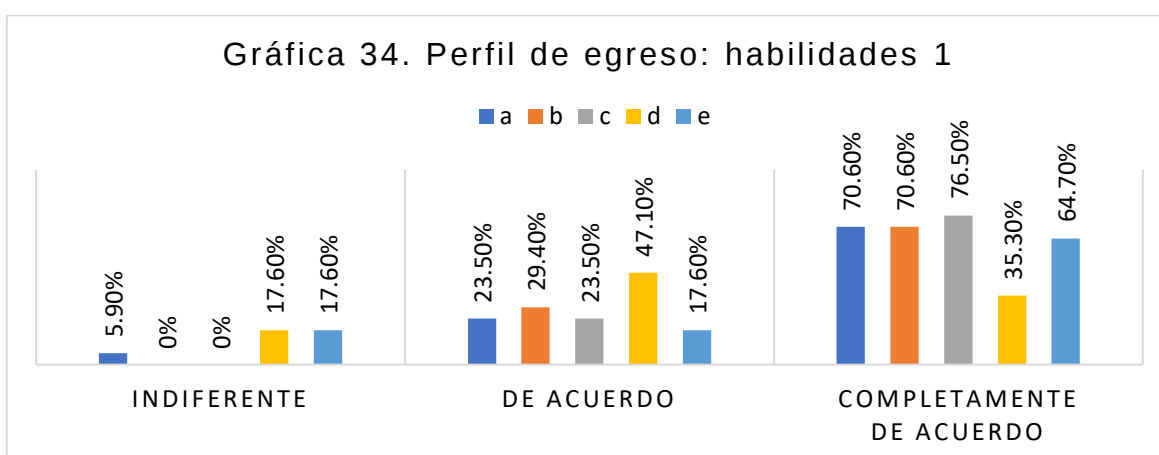
Sobre los resultados del grado en el que se está de acuerdo con el desarrollo de los conocimientos en las categorías inferiores (1, 2 y 3) se identifica una menor percepción del grado en el que se desarrollaron los siguientes conocimientos durante el programa: *modelos educativos mediados por tecnología de la comunicación y la información para contenidos específicos* (5.9% en el nivel 1 y 11.8% en el nivel 2); *los efectos del uso de la Tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje* (17.6% en el nivel 1) demuestran que es importante revisar los contenidos relacionados con el uso de la tecnología en la elaboración de materiales y la planeación para escenarios mediados por ella. Lo anterior para que el programa brinde herramientas para el desarrollo profesional de los egresados en distintos ámbitos, sobre todo el relacionado con las tecnologías y su uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los distintos escenarios educativos.

Las habilidades se entienden como la capacidad que tiene una persona para desempeñar de forma correcta y con facilidad una tarea o actividad específica. El perfil de egreso del plan MF13 señala 11 habilidades que los egresados habrán desarrollado al concluir con el programa, las cuales se sintetizan en las nueve opciones siguientes:

- a) Ejercer la docencia con una perspectiva inter y multidisciplinaria con una visión integral del conocimiento.
- b) Dominar los contenidos de la filosofía, referidos a la epistemología, los enfoques, los modelos y los métodos.
- c) Emplear la pedagogía específica de la filosofía con sus representaciones y la argumentación.
- d) Incorporar el conocimiento sociocultural de la adolescencia y de los jóvenes bachilleres.
- e) Diseñar y desarrollar proyectos alternativos de intervención educativa.
- f) Estimular un desarrollo estable de las capacidades cognitivas, afectivas y sociales de los adolescentes.

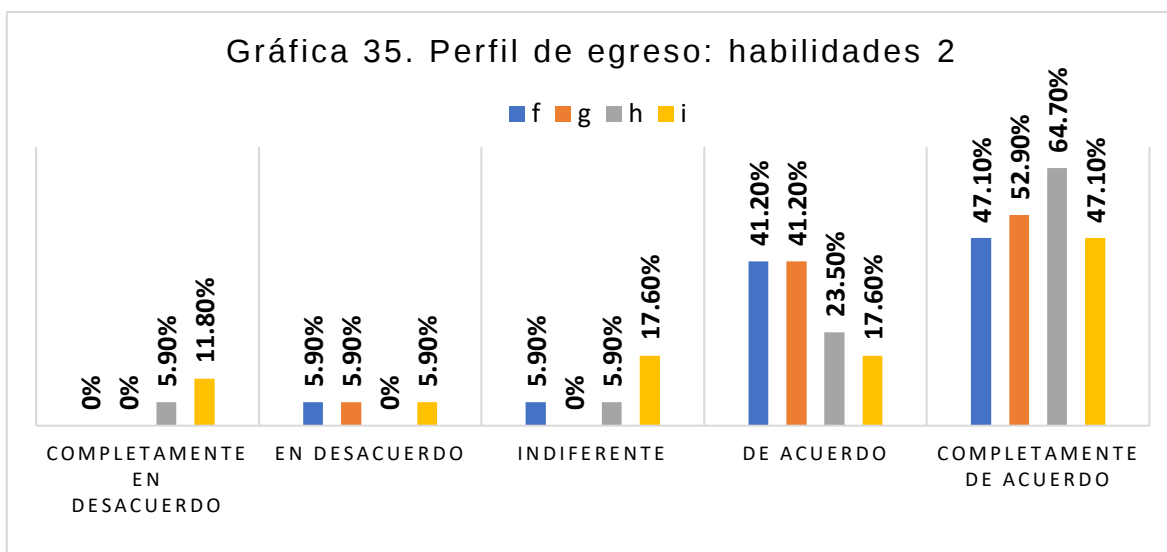
- g) Desarrollar ambientes e interacciones educativas que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- h) Emplear metodologías y procedimientos didácticos orientados a promover el aprendizaje autónomo, colaborativo y autorregulado.
- i) Gestionar y emplear ambientes y sistemas educativos con base en el uso de los recursos para el aprendizaje y TIC.

Para el análisis de estas habilidades se dividirán en dos grupos, las primeras 5 (a – e) habilidades obtuvieron los siguientes resultados.



Los resultados para las primeras cinco habilidades se encuentran en el medio y extremo superior (3, 4 y 5), lo cual indica que los egresados tienen un amplio grado de desarrollo de las habilidades, según se percepción. Las habilidades con un mayor porcentaje son *emplear la pedagogía específica de la filosofía con sus representaciones y la argumentación* (23.5% en escala 4 y 76.5% en escala 5). Las siguientes habilidades también presentaron un porcentaje amplio de desarrollo: *Ejercer la docencia con una perspectiva inter y multidisciplinaria con una visión integral del conocimiento*, así como *dominar los contenidos de la filosofía, referidos a la epistemología, los enfoques, los modelos y los métodos*. En relación con la habilidad de *incorporar el conocimiento sociocultural de la adolescencia y de los jóvenes bachilleres*, esta tiene un 47.1% en la escala 4, en concordancia con el desarrollo de los conocimientos en el mismo rubro. En síntesis, estas habilidades presentan un alto grado de aceptación en cuanto a su desarrollo de dentro del programa.

Para las últimas cuatro habilidades (f – i) se obtuvieron los siguientes resultados.



En estos resultados, si bien sigue la tendencia de tener mayor porcentaje en los extremos superiores (4 y 5) en las cuatro habilidades restantes, hay una distribución hacia los externos inferiores de desarrollo (1 y 2), lo cual es un llamado de atención al desarrollo de estas habilidades durante el programa. La habilidad con el mayor porcentaje es la de *emplear metodologías y procedimientos didácticos orientados a promover el aprendizaje autónomo, colaborativo y autorregulado* (64.7%), *desarrollar ambientes e interacciones educativas que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje* (52.9%) y las habilidades para *estimular un desarrollo estable de las capacidades cognitivas, afectivas y sociales de los adolescentes, y gestionar y emplear ambientes y sistemas educativos con base en el uso de recursos para el aprendizaje y TIC*, ambas con el 47.1%. Esta última, relacionada con la tecnología, presenta también un 35.3% distribuido el medio y extremos inferiores de la escala (3, 2 y 1), lo cual está acorde con los resultados de los conocimientos, evidenciando que el programa requiere de una revisión en los contenidos relacionados con conocimiento de diversos recursos tecnológicos, así como su uso y aplicación en los contextos educativos del nivel medio superior.

El perfil de egreso cuenta con un listado de ocho actitudes. Una actitud es la forma en la que un individuo se adapta de forma activa a su entorno, es la consecuencia de un proceso cognitivo, afectivo y conductual; es la forma en la que se espera que actúen los egresados del programa en distintos contextos profesionales. Las actitudes que se señalan con las siguientes:

- a) Manifiesta en su interacción con los estudiantes y la comunidad escolar un comportamiento ético y respetuoso.
- b) Ejerce su labor docente de manera coherente con la visión institucional de la escuela en la que labora y el papel que ésta juega en la sociedad.
- c) Promueve un ambiente de respeto y comunicación entre los miembros del grupo a través del ejemplo.
- d) Incorpora el respeto a la diversidad como elemento central de procesos argumentativos.
- e) Establece un compromiso de apoyo y respeto hacia la construcción de valores por parte de los estudiantes.
- f) Modela comportamientos asertivos de interacción entre pares y en relación con la autoridad.
- g) Es ampliamente consciente de la responsabilidad que conlleva la formación de seres humanos.
- h) Es congruente con su papel, modelo de interacción con los otros y con el conocimiento.

En general, el grado de aceptación del desarrollo de las actitudes tiene una distribución mayormente concentrada en las dos escalas superiores de valoración (5 y 6), lo cual indica que los egresados consideran que el programa contribuyó de manera positiva en el desarrollo de estas.

Las actitudes con mayores porcentajes son el *ser consciente de la responsabilidad que conlleva la formación de seres humanos* y el *ser congruente con su papel, modelo de interacción con los otros y con el conocimiento*, ambas con el 82.4% de aceptación en su desarrollo durante el programa. Le siguen el *ejercer la docencia de manera coherente con la visión institucional en la que labora y su papel en la sociedad* (76.5%), y el *comportamiento ético y respetuoso en la comunidad escolar; promover un ambiente de respeto y comunicación entre los miembros del grupo a través del ejemplo; e incorporar el respeto a la diversidad como elemento central de procesos argumentativos*, estas tres con un 70.6% de aprobación en su desarrollo.

Sólo el *modelar comportamientos asertivos entre pares y en relación con la autoridad* tiene una percepción del 11.8% en el nivel 2 de la escala, lo que indica un elemento que se debe de considerar en el contenido del programa.

En síntesis, el desarrollo del perfil de egreso (conocimientos, habilidades y actitudes) del plan MF13 muestra una buena aceptación por parte de los egresados. La percepción de este perfil es importante, dado que representa lo que los egresados consideran que desarrollaron a lo largo de todo el programa, y que tenga una percepción alta significa que el diseño de este es adecuado y responde a las necesidades académicas y profesionales de la docencia en el tipo medio superior. También debe mencionarse que se encontraron áreas de oportunidad en las que es necesario reflexionar para que el programa tenga una formación integral en todos los ámbitos, áreas, actividades y tareas que como docentes de media superior se deben de contemplar como parte de su formación.

En relación con las actividades o ámbitos en los que los egresados consideran que han desarrollado más habilidades para su desempeño profesional, los egresados del plan MF13 señalaron una amplia formación en el ámbito disciplinar-teórico, sobre todo el relacionado con la didáctica al señalar habilidades relacionadas con la planificación de una clase, el desarrollo de estrategias o secuencias didácticas y de actividades y el diseño de actividades de aprendizaje basadas en el contenido. Otro aspecto que señalaron fue la evaluación, ya que lograron comprender de manera más integral el proceso evaluativo, los diferentes tipos de evaluación y la importancia de ésta.

Un aspecto que resaltan los egresados del plan MF13 es el conocimiento de los planes y programas de estudio del nivel medio superior. Sobre este tema señalaron que habilidades como el *mantener la congruencia entre el perfil de egreso y los programas de estudio*, así como la *interpretación de los programas* para tener una mejor *concepción de la enseñanza en el bachillerato*. Este punto se relaciona con lo que señalaron otros egresados, ya que también pudieron *comprender el aprendizaje de los diferentes modelos educativos, el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje* propios del nivel medio superior y la *reflexión sobre los diferentes modelos psicopedagógicos y lo que ellos implican*, así como el *conocimiento del problema educativo en general en sus distintos ámbitos*.

Otros puntos importantes que se mencionan es el diseño instruccional, el manejo del lenguaje corporal en el aula, la creación del material didáctico, la investigación educativa, el rol del profesor, la práctica docente el uso de plataformas digitales y el diseño de proyectos interdisciplinarios.

En síntesis, la percepción que tienen los egresados de ambos planes sobre su formación durante el programa es positiva, existe un amplio grado de desarrollo de los distintos perfiles y se identifican distintas áreas de oportunidad en las que puede intervenir para mejorar el programa educativo. Por ejemplo, los conocimientos y habilidades relacionados con el uso de la tecnología en el ámbito educativo son de los que tienen una menor percepción de desarrollo por parte de los egresados, así como los efectos de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la gestión de ambientes educativos con base en el uso de recursos para el aprendizaje y TIC, por lo que este rubro debe ser considerado en la actualización del plan de estudios, sobre todo porque el perfil del graduado indica que éstos podrán realizar una planeación educativa y de vanguardia en modalidades mediadas por la tecnología.

En ambos planes hay diferencias interesantes, por ejemplo, en las respuestas de los egresados del plan MF13 se menciona con frecuencia aspectos relacionados con el análisis de planes y programas de estudios y las metodologías de enseñanza, mientras que en el plan MF03 destacan aspectos sobre el conocimiento de la adolescencia.

Al cuestionar a los egresados sobre las razones por las que es necesaria una formación específica en el nivel medio superior, los egresados de los planes MF03 y MF13 señalaron puntos relacionados en primer lugar con las problemáticas y necesidades propias del nivel medio superior. Entre los comentarios señalaron que el nivel medio superior *es una etapa de mucha deserción y rezago para los alumnos y necesitan una orientación firme para que no pierdan el sentido de la educación en este nivel* (P3_03), relacionado con esto, es necesario recordar que existe una doble finalidad de la EMS: continuar con los estudios de nivel superior o insertarse en el campo laboral, lo cual retoman algunos egresados al señalar que la EMS *es una etapa importante en el desarrollo de los jóvenes [...] y tendrán que decidir a qué se dedicarán saliendo del bachillerato* (P13_06); además, señalan que la EMS es de suma importancia pues *impacta tanto en la formación universitaria, como en la*

incorporación al campo laboral (P13_09). Lo anterior demuestra la complejidad no sólo filosófica de la EMS en relación con sus finalidades, sino también en su propio desarrollo y práctica, pues se constituye como un nivel particular que no depende de la educación básica ni está subordinado a la educación superior.

En ambos planes los egresados reconocen que existen condiciones específicas de la educación media, necesidades propias de los estudiantes del bachillerato y problemas específicos, que difieren a los de otros niveles. La existencia de estas problemáticas, no sólo dan cuenta de que existen necesidades propias del nivel, sino que también requieren de una atención particular. Sobre esto, los egresados señalan que *se necesita conocimiento pedagógico-didáctico* (P3_01) y saber no sólo de la disciplina (Filosofía) sino de Pedagogía y didáctica propias para poder *reconocer con mayor precisión las necesidades e intervenir eficientemente* (P3_10).

Dicha formación docente es necesaria porque la EMS *es un contexto cuyas particularidades y objetivos demandan de los docentes saberes teóricos y prácticos que exceden por mucho el conocimiento teórico de las disciplinas en que se formaron* [los que se dedican a la docencia sin una formación normalista] *durante la licenciatura* (P13_12), dado que al sólo contar con esta formación *la mayoría imparte clases como si fuese el nivel superior, ignorando las necesidades específicas de los estudiantes de este nivel educativo* (P3_16). También se señaló que *la formación universitaria, en general, es muy poca en este rubro* [la docencia], *a lo sumo un curso teórico en el mejor de los casos, y es fundamental contar con una formación práctica de la didáctica de la filosofía* (P3_09). En este caso, se mencionan también la poca formación en habilidades didácticas, bases pedagógicas y psicopedagógicas para el logro de objetivos de aprendizaje.

Otro aspecto importante es el rol del docente y la concepción sobre el propio papel en la formación de la EMS. Al respecto, se señaló que *La influencia del docente en la educación media es fundamental para el nivel superior* (P3_04), por lo tanto, una formación específica en el nivel permite reflexionar sobre la práctica docente cotidiana, responsabilizarse del compromiso como docentes, sortear los problemas que la profesión demanda todos los días, mejorar la práctica educativa y tener herramientas para potenciar el ser docente y la intervención docente.

Respecto a la importancia del programa MADEMS Filosofía, señalaron que *La formación adquirida en la Maestría te permite entender los procesos educativos desde un panorama global, implica la comprensión de las políticas educativas, así como el proceso de enseñanza [y] aprendizaje* (P13_04). Además, la vocación por la docencia también es un factor importante, no sólo como elemento para la conclusión del programa, sino también para el desarrollo profesional, *cuando hay vocación y se cuentan con las herramientas pedagógicas, se logra un mayor desempeño en la actividad* (P13_15).

Otro de los temas que ha sido relevante sobre la EMS es la incorporación o eliminación de la asignatura de Filosofía o las ramas de esta en la formación de los estudiantes del nivel medio superior. Este proceso en México ha sido controversial, como se analizó en el capítulo 2, pues cuando se eliminó de los planes y programas de estudios hubo toda una movilización de profesores y distintas organizaciones para exigir su reincorporación abogando no sólo a las consecuencias económicas que tendría para los profesores de asignatura esta decisión, sino también por las implicaciones que tendría la ausencia de esta formación en los estudiantes.

Sobre este punto, se cuestionó a los egresados sobre las razones por las que era importante incluir esta asignatura. Entre las respuestas de señaló que la filosofía, *por su carácter formativo [...] ayuda a desarrollar en los estudiantes capacidad de indagación, habilidades de argumentación, y la fundamentación de una postura ética en la vida* (P3_09). También, *les permite tener contacto con el pensamiento de los filósofos a través de sus textos, les abre una puerta u otro tipo de conocimiento, les plantea la posibilidad de desarrollar la actitud crítica y reflexiva, aunado a que les podría dar otra perspectiva de la vida* (P3_17).

En este sentido, se percibe a la filosofía como una asignatura que *favorece el desarrollo integral de las personas en tanto que brida la posibilidad de tener un pensamiento crítico, humanista y con responsabilidad social, [necesarias] para la construcción de una sociedad más justa* (P3_11).

Otras respuestas sobre la importancia de la filosofía en la formación de los estudiantes de la EMS fueron las siguientes:

En el nivel medio superior, el papel del docente es acompañar al joven en su proceso de autoconstrucción, por lo que la filosofía toma un papel crucial en esta etapa, ya que es una de las pocas asignaturas, en el nivel medio, que se enfocan en una formación humana del estudiante (P13_02). Indican también, que La filosofía es una herramienta que te permite discernir y criticar el entorno, las materias como Lógica logran que el alumno tenga un discurso ordenado, claro y coherente. En el caso de Ética sirve [al] estudiante para reflexionar sobre sus acciones y con ello saberse responsable de cada decisión que toma, así como de evaluar si comportamiento. La filosofía, mediada entre conocimientos teóricos y prácticos, permite a quien la estudia, ser autónomo y alcanzar su libertad (P13_04).

En los comentarios anteriores destaca la importante labor de la filosofía para el desarrollo de la autonomía de los sujetos en distintos ámbitos, sobre todo bajo el entendido de que es durante la adolescencia cuando se consolidan aspectos importantes de la personalidad. Con la filosofía, *se desarrollan habilidades, tanto cognitivas como del pensamiento crítico que son centrales para la formación integral del individuo. También es un espacio que permite la reflexión sobre las propias creencias e incide en [la] formación de la personalidad moral e intelectual (P13_05).* Se entiende entonces que *la filosofía desempeña, tanto en el ámbito escolar como fuera de él, su papel de pensamiento democrático, crítico, alternativo, sensible y en alguna medida ideal (P13_09), por lo que es útil para los jóvenes dimensionar los alcances que la crítica puede alcanzar, cuando cuestiona las convicciones más arraigadas y es capaz de replantear sus principios (P13_12).*

En resumen, la filosofía y sus ramas son importantes en la formación de los estudiantes de la ESM porque promueven el pensamiento crítico, alternativo, propositivo, humanista, autónomo y libre. Además, desarrollan habilidades en los campos de la abstracción, reflexión y razonamiento, la argumentación, comprensión lectora y cuestionamiento de la realidad. La filosofía no se ve como una asignatura aislada, sino que tiene relación con otras dado que permite comprender problemas complejos y conceptuales, y constituye un eje articulador y enlace entre las ciencias naturales, las ciencias sociales, los idiomas y las matemáticas, por lo que es de suma importante que se siga impartiendo en los distintos tipos de bachillerato y con profesores formados específicamente para este nivel.

Otro de los aspectos relevantes en la formación durante el posgrado es el tipo de relaciones que se establece con las instituciones y los actores de esta, ya sean docentes, administrativos, compañeros, etc. Retomando a Sánchez Puentes (2001), el posgrado, entendido como proceso, tiene una amplia influencia de las relaciones (personales, académicas, administrativas) que se establecen en torno a la institución y que coadyuvan o demoran la conclusión de este. Por tanto, es importante conocer la opinión de los egresados sobre la calidad y tipo de relación que tuvieron durante su formación, reconociendo que dichas relaciones no sólo son importantes para la conclusión del posgrado, sino que también son un aliciente para mantenerse constante durante todo el trayecto formativo.

En ambos planes, en la mayoría de los comentarios destacan que la relación con académicos y demás actores del posgrado fue excelente, por ejemplo, un informante señaló lo siguiente: *Me gustó mucho ya que se gestó un ambiente donde yo pude desarrollar mi propio pensamiento, sin imposiciones, pero sí con proposiciones* (P3_01). Otro informante agregó que hubo una *excelente relación, muy profesionales todos, me siento muy satisfecho de haber sido su alumno y me siento muy orgulloso de ser egresado MADEMS* (P3_12). En los comentarios de otros informantes se destaca que la relación con los docentes y el personal del posgrado fue de respeto y apoyo económico, cordial y de apoyo mutuo, académica, profesional, constructiva, ética y de retroalimentación.

Es importante destacar que la mayoría de los informantes señaló que las relaciones que establecieron en el posgrado fueron buenas, correspondidas y sobre todo motivantes en su proceso formativo. Principalmente las relaciones señaladas son los docentes y los compañeros del programa, estas dos se ven reflejadas en los siguientes comentarios, haciendo hincapié en lo benéficas que fueron.

Respecto a la relación con los docentes un informante señaló que *fue buena, había compromiso de ambas partes, una meta común. Me dieron lo que se prometió porque tenían una formación excelente* (P3_17). Otro señala que *en el caso de los profesores me parece que fui muy afortunado ya que en general todos muy bien preparados y desde luego con sus propios estilos, lo cual fue más enriquecedor* (P13_07). En este caso, la relación docente-alumno es muy importante, ya que es el vínculo principal entre el programa y los estudiantes, por lo que una buena relación entre estos dos actores coadyuva en el desarrollo de los

estudiantes, al respecto se indica que *hubo un ambiente en el cual, como alumna, me sentí con la confianza para plantear dudas, mismas que siempre fueron atendidas (P13_11); tuvimos y tenemos una relación respetuosa y diplomática que nos permitió mediar entre las responsabilidades y los intereses de cada parte (P13_12).*

Además de la relación complementaria académica, hubo casos en los que la relación que se construyó durante el proceso de formación superó los límites del programa, como ejemplo, un informante indicó que la relación fue *excelente, ya que tanto en el plano académico como personal han tenido la gentileza de proporcionarme consejos, materiales y oportunidades de mejora continua. Nunca han rechazado las peticiones que les he hecho y me han permitido mejorar mediante la crítica, la disciplina y el trabajo serio [para] entrar en una dinámica más asertiva sobre la función de docente de Educación Media Superior (P13_09).*

Además de la relación docente-alumno, también es importante mencionar que las relaciones alumno-alumno son sumamente importantes, dado que son ellos mismos los que también le dan un sentido al programa, sobre esto, un informante señaló que *la relación que tuve con mis compañeros fue estrecha y de confianza, desde hace mucho tiempo no me había sentido tan a gusto en un curso (P13_07).*

En las líneas anteriores se puede apreciar que las relaciones entre los actores del posgrado, principalmente entre los docentes-alumnos y alumnos-alumnos, fueron buenas, que contribuyeron a la formación de los egresados y que su influencia fue incluso más allá de los límites temporales del programa. Sobresale la importancia de establecer relaciones respetuosas, académicas, en la que haya retroalimentación constante y en las que los estudiantes pueden expresar sus dudas o puntos de vista, ser escuchados y recibir el apoyo necesario para concluir con éxito su formación en MADEMS Filosofía.

En menor medida, se obtuvieron comentarios como los siguientes: *Con los docentes de mi plantel excelente, un equipo. De posgrado, nada. No hay ni puente, comunicación o inclusión alguna. Terminé MADEMS en tiempo y promedio, pero a no ser por cuestionarios como éste la vinculación es nula (P3_08).* Otro informante señala que *en algunos casos [hay] falta de empatía y sensibilidad (P13_08).*

En el primer comentario se puede inferir que existen dificultades de vinculación entre los actores del posgrado, que como se ha señalado con anterioridad, puede deberse a la falta de recursos para mantener comunicación con los egresados (además de la oferta de formación continua), lo cual puede interferir con la relación entre los egresados y el programa. Aunado a lo anterior, es importante también repensar el tipo de relaciones que se establecen en los programas académicos, recordando que los maestrantes son personas con historias propias y contexto diversos, por lo que una buena relación, basada en el respeto y la empatía, entre los actores del posgrado puede beneficiar mucho la formación durante el programa y dar mejores resultados.

Al cuestionar a los egresados sobre las palabras que con las que podrían describir el programa MADEMS Filosofía, los egresados del plan MF03 destacan la excelencia, ya que era un programa que consideraban completo, de calidad, íntegro, retador y que ayudaba a ampliar las miras de la docencia en el nivel medio superior. También, señalaron que cumplía con la formación profesionalización específica de la docencia en Filosofía para media superior.

Otros aspectos que señalan es el compromiso del programa con la docencia, el desarrollo del conocimiento y la colaboración de los distintos actores del posgrado. En relación con el desarrollo del programa, añadieron que este fue un espacio reflexivo, propositivo, en el que había un seguimiento y logro de objetivos. Además, agregaron que el programa requería de dedicación, y que éste era gratificante, exhaustivo, inspirador, interesante, motivador, aunado a que fomentaba la investigación.

Algunas frases que los informantes del plan MF03 vinculan con el programa son *imprescindible profesionalización para responder eficazmente a las necesidades de enseñanza actuales* (P3_08); *Ofrece diversas perspectivas epistemológicas al conjuntar psicología, hermenéutica y filosofía* (P3_11); *construcción del propio pensamiento o voz como docente* y como docente-filosofo (P3_21). Esta última categoría destaca porque en las primeras generaciones de este plan de estudios había una confusión sobre el objetivo del programa, se veía como un programa de formación continua para Filosofía, no como un programa de formación docente, por lo que este constructo, el docente-filosofo, implica una concepción importante sobre la función de los egresados de dicho programa, al señalar su rol como docentes como prioridad en su práctica profesional.

Sobre el mismo punto, los egresados del plan MF13 realizaron comentarios relacionados con el diseño y estructura del programa al señalar que tiene un modelo innovador, interdisciplinario, multidisciplinario, transversal e inclusivo. Lo consideran un programa de calidad en el que el crecimiento académico y el desarrollo de habilidades para la docencia está fundamentado en la didáctica de la filosofía, el uso de herramientas para la investigación, con un aporte teórico-práctico que permite la profesionalización docente. Además, indican que el programa es motivante, que brinda el apoyo suficiente para su desarrollo, es constructivo, necesario, transformador y riguroso.

Otras palabras que se mencionaron fueron el compromiso con el programa, la apertura que tiene, el diálogo que se genera en él y el reconocimiento y reflexión que se hace de la docencia, así como el pensamiento crítico y creativo que genera.

Sobre las frases que los informantes mencionaron, se encuentran las siguientes: *el docente debe de conocer de Pedagogía, desarrollar la didáctica de la disciplina, actuar siempre con consciencia ética y ser un facilitador del aprendizaje* (P13_02). En este comentario se encuentran puntos claves del objetivo del programa, formar docentes con conocimientos y herramientas sólidas para la docencia. Se indica también que la formación en MADEMS es necesaria para los docentes de la educación media superior y que está equilibrada entre lo pedagógico, lo disciplinar y lo socioafectivo. En concordancia con lo anterior, se señaló que el programa *abre los ojos hacia enfoques no tradicionales de la educación, permite la crítica entre pares, atiende la didáctica propia de la disciplina que se imparte [y] nos prepara para ejercer en cualquier sistema educativo* (P13_11).

En estas últimas líneas se rescata el valor del programa en la formación de los estudiantes del bachillerato, su importancia en la formación de los docentes y algunas características de éste. Resulta preciso aclarar que si bien MADEMS Filosofía brinda herramientas que podrían ser útiles en los distintos niveles del sistema educativo, su intención es preparar a los egresados para la docencia en la educación media superior, comprendiendo las características y problemáticas del nivel, el perfil de sus estudiantes (adolescentes en su mayoría) y el objetivo de sus distintas modalidades (propedéutico, terminal o bivalente).

Finalmente, se les cuestionó a los egresados sobre las áreas de oportunidad del programa que logran identificar una vez que se encuentran laborando y que beneficiarían a las próximas

generaciones, además de otras cuestiones que consideran importantes para la elaboración de estudios de seguimiento del programa MADEMS Filosofía. Los resultados se presentan por categorías. En relación con el plan MF03, es importante recordar que este ya tuvo una modificación en el 2013, por lo que los comentarios de los egresados pueden complementarse o vincularse con el plan MF13, ya que para su modificación se realizaron algunos cuestionarios.

Recomendaciones sobre el diseño de los planes de estudio

Como se ha señalado con anterioridad, los estudios de seguimiento de egresados son una herramienta importante para la evaluación de planes y programas de estudios, además de otras actividades, ya que permiten identificar aquellas habilidades, conocimientos, estrategias o herramientas que son necesarias para el crecimiento profesional de los egresados y que pueden considerarse para la actualización o modificación de la propuesta, aunado a que también facilitan identificar aquellos contenidos que ya no son relevantes en el ámbito profesional, lo que posibilita una actualización constante.

Por ejemplo, en el plan MF13 se identificó un mayor porcentaje en la realización de actividades relacionadas con la planeación en modalidades mediadas por la tecnología (41.2%), además que dentro del perfil de egreso hubo un 64.7% que indico un grado de desarrollo entre 4 y 5 (siendo 5 el más alto) sobre la habilidad de gestionar y emplear ambientes y sistemas educativos con base en el uso de recursos para el aprendizaje y TIC; lo cual concuerda con los comentarios realizados por los egresados del plan MF03 sobre el diseño del programa, ya que indicaron que debería incluir una formación en las tecnologías y en los recursos de este tipo que permitan un mayor dominio de éstas en el proceso de enseñanza, así como la aplicación de las TIC y TAC en la educación, por tanto, se puede inferir que los comentarios de los egresados del plan MF03 se consideraron para la modificación del plan de estudios del 2013. En el plan MF13 no se realizaron recomendaciones vinculadas con la integración o modificación de contenido relacionado con recursos tecnológicos, TIC o TAC.

Otros aspectos sobre el programa que señalaron los egresados que se pueden considerar del plan MF03 fueron el fortalecimiento de los idiomas y la vinculación con la investigación e instituciones de EMS. También se mencionó la necesidad de agregar aspectos del diseño

instruccional para la realización de objetos o recursos de aprendizaje, así como reflexionar y desarrollar estrategias de enseñanza para estudiantes con discapacidad y dar mayor énfasis en las prácticas docentes. Sobre el tema de la investigación, es importante recordar que el programa tiene una orientación profesionalizante, que en sentido estricto enfatiza el desarrollo de ciertas habilidades y su aplicación en contextos determinados. Si bien el programa no deja de lado la investigación, su función no es formar investigadores, aunque en su práctica estos puedan desarrollar investigación.

Los informantes del plan MF13 señalaron que el programa podría incluir contenidos relacionados con el control de grupo, estrategias para la intervención en la dinámica de grupos, la evaluación, la gestión escolar, estrategias de tutoría o acompañamiento, así como el diseño de estrategias digitales e innovadoras. Estos puntos están muy relacionados con la práctica docente dentro del aula, por lo que su consideración dentro del contenido de algunas asignaturas resultaría enriquecedora.

Recomendaciones sobre el trabajo de grado y proceso de titulación

En el capítulo 2 se analizó la propuesta de MADEMS Filosofía para la formación docente, en la modificación del 2013 se indicó que uno de los cambios fue considerar el desarrollo del trabajo de grado a lo largo de toda la maestría, una necesidad identificada en los comentarios de los informantes del plan MF03 al señalar que lo más relevante sería que todas las asignaturas coadyuvaran a la elaboración del trabajo de grado. También se mencionó la necesidad de dejar claro que la maestría está diseñada para el trabajo docente de los licenciados en Filosofía, lo cual se logró consolidar y se evidencia en el trabajo de Mireles Vargas (2021).

Sobre este punto, los egresados del plan MF13 indicaron que debe haber mayor claridad sobre el tipo de proyectos que solicita el posgrado y claridad sobre el ámbito de estudio de cada materia, y que debería existir mayor claridad en los trámites. En este sentido, los actores del posgrado no son sólo docentes y alumnos, si bien son parte central del proceso educativo, el ambiente en el que se desarrolla ese proceso es importante e incluye la parte administrativa, por lo que la agilización o simplificación de algunos trámites sería de utilidad para que los egresados puedan realizarlos de forma adecuada.

Recomendaciones sobre la dinámica en aulas

El tipo de relaciones que se establece con los distintos actores del programa es importante, dado que estas influyen de manera significativa en el transcurso del programa, por tanto, no se pueden ignorar al realizar investigaciones como la presente. Algunos comentarios sobre la relación docente-contenido-estudiante que realizaron los egresados del plan MF03 señalaron la necesidad de dejar de lado la imagen moralista del profesor, porque ya no es el dueño del saber, sino una guía para alcanzar objetivos de aprendizaje; que se rescaten la pluralidad de discursos y que no se reduzcan a unas cuantas vertientes de moda.

Algunos de estos puntos coinciden con los comentarios realizados por los egresados del plan MF13, estos señalaron que era necesario *no tratar a los estudiantes como niños a regañar y superar la pedagogía tradicional* (P13_10), además de *ampliar el espectro de los posicionamientos teóricos y prácticos admitidos* (P13_12).

Otras recomendaciones

Para concluir, los egresados del plan MF03 indicaron que los aspirantes al programa deberían ser elegidos siempre del bachillerato de la UNAM, por las diferencias entre los docentes de otras instituciones públicas o privadas, además de aprovechar la experiencia docente de los mismos. Además, se indica que a pesar de que existe un aparato burocrático y administrativo con deficiencias, los docentes egresados de MADEMS Filosofía se distinguen como profesionales de la docencia, incluso desempeñándose en otros niveles educativos, como el nivel básico (secundaria). Esto último por la falta de oportunidades para desempeñarse como docentes de tiempo completo.

Por su parte, los egresados del plan MF13 indicaron que era necesario tener más oportunidades de publicaciones, investigación durante y posterior al programa, con mayor relación con el programa al egresar para, entre otras cosas, conocer intervenciones docentes exitosas en Latinoamérica sobre el nivel medio superior y conocer otros espacios en los que se desarrollan los egresados de la maestría que no se encuentran trabajando en la docencia.

Finalmente, se debe señalar que aunque el ejercicio del diseño de un plan de estudios es de carácter prospectivo, en el desarrollo del mismo es relevante considerar los aportes que las

distintas generaciones de egresados pueden hacer, considerando los contextos cambiantes y las distintas aristas del campo profesional que se van modificando con el paso del tiempo.

En la Tabla 16 se pueden identificar aquellas diferencias significativas en relación con los distintos ámbitos que se analizaron con anterioridad.

Tabla 16. Diferencias significativas entre ambos planes de estudio MADEMS Filosofía

MADEMS Filosofía, plan 2003	MADEMS Filosofía, plan 2013
Se destacan aspectos relacionados con el conocimiento de la adolescencia y su importancia.	Mayor análisis sobre los planes y programas de estudio, así como metodología de la media superior.
Atendió a una población que ya ejercía la docencia, la mayoría con experiencia en la EMS, principalmente de la UNAM.	Egresados de licenciatura interesados en la docencia en la EMS. Laboran en instituciones diferentes a la UNAM.
Centralizado, la oferta se concentra en profesores de CCH o ENP.	Periférico, hay mayor variedad de instituciones federales y privadas.
Menor desarrollo de habilidades digitales y tecnológicas, de acuerdo con comentarios de los egresados.	Mayor porcentaje de actividades relacionadas con las TIC y TAC, de acuerdo con los egresados.
MADEMS Filosofía, plan 2003	MADEMS Filosofía, plan 2013
La vocación docente no es tan marcada en los estudiantes, sobre todo en las primeras generaciones del plan MF03, aunque el perfil de ingreso lo señale.	Se señala en el perfil de ingreso que los aspirantes deben de ser docentes o aspirantes a docencia de la EMS.

Tabla 16 Diferencias significativas entre el plan MADEMS 2003 y plan MADEMS 2013

Las diferencias sustanciales entre ambos planes de estudio se deben a la población atendida y el contexto en el que se desarrollan ambos planes de estudio.

De esta forma se concluye con la presentación de resultados. Los que sigue es una serie de reflexiones sobre los hallazgos, la importancia de estos estudios en el ámbito de la pedagogía y las distintas áreas de estudio que se pueden perfilar para futuras investigaciones.

Consideraciones finales

Para el desarrollo de este apartado se consideran dos momentos, en el primero se presenta una síntesis de aquellos resultados que se consideran más representativos de la investigación y, en el segundo, se realiza una serie de reflexiones en torno a los resultados obtenidos, la implementación de la metodología y la relación entre los estudios de seguimiento y el trabajo de los pedagogos en éstos, así como algunos aspectos en los que sería importante profundizar en el futuro para tener mayor información sobre los egresados.

Los estudios de seguimiento de egresados son investigaciones muy útiles para el desarrollo de distintos programas formativos, representan un recurso favorable en el conocimiento de los egresados, los programas y sus características. Su aplicación tiene beneficios indiscutibles para las instituciones de EMS e IES. Si bien son estudios que requieren de una inversión temporal importante, su implementación periódica, aunado a su versatilidad en el diseño de distintos apartados, permiten contar con una visión panorámica de la formación que están recibiendo los discentes, sus características, los cambios en el mercado profesional y laboral, así como las necesidades en la formación actual de la disciplina.

Sobre los resultados obtenidos con la implementación del seguimiento de egresados del programa MADEMS Filosofía se reconocieron distintos aspectos importantes para la reflexión sobre el programa. Uno de los aspectos que se destaca es el aumento de las mujeres dentro de MADEMS Filosofía y en todo el posgrado en general, pues en las últimas décadas se ha incrementado el porcentaje de éstas en la matrícula. En ambos planes el porcentaje de hombres y mujeres es muy similar, sin embargo, esta similitud en el número de maestrantes no necesariamente se ve reflejada en los puestos de liderazgo de los distintos ámbitos profesionales en los que se insertan las egresadas, pues aún siguen existiendo diferencias muy grandes en cuanto al sexo de las personas que ocupan los puestos de liderazgo, los cuales suelen ser ocupados por hombres. Lo anterior es una de las razones por las que se debe de seguir luchando en pro de la equidad e igualdad de género en todos los espacios, la igualdad salarial y el rechazo al machismo y misoginia estructural que afectan en las instituciones y espacios de desarrollo, de esta forma se podría reducir la brecha de género en los puestos de liderazgo de las instituciones de EMS y otras similares.

En cuanto a la independencia económica, resalta que durante los estudios de maestría del plan MF03 el porcentaje de maestrantes que vivía en casa de sus padres era del 40.9%, mientras que en el plan MF13 sólo fue del 23.5%; al momento de realizar la investigación estos datos se reducían a la mitad, lo cual habla de un posible crecimiento profesional que permitió solventar gastos de vivienda. Los porcentajes anteriores también son un reflejo de la independencia económica de los maestrantes al momento de estar cursando el programa, reduciéndose casi a la mitad el porcentaje de egresados que vivían en casa de sus padres.

Esto también se ve reflejado en que los principales proveedores del hogar en ambos planes eran los propios maestrantes, pues como se analizó con anterioridad, más del 50% de los egresados trabajaba durante la maestría en empleos relacionados con la docencia y el 100% mantuvo el mismo empleo con un incremento salarial al finalizar su formación. Si consideramos que el fin de la maestría es profesionalizante, lo antes expuesto es un argumento importante con el que se puede validar que el programa está cumpliendo con su objetivo de formar docentes para la educación media superior con excelencia. En ambos planes es importante resaltar que existía una amplia experiencia en la docencia al momento de ingresar a MADEMS Filosofía, lo cual es un indicador importante de la orientación de los egresados y la visión que tenía del programa y que actualmente cuentan con un grado o nivel importante en las instituciones en las que laboran.

En relación con su trayectoria educativa, un 54.53% del plan MF03 y un 64.71% del plan MF13 tienen como bachillerato de procedencia alguna de las dos instituciones de EMS de la UNAM (CCH, ENP), mientras que el resto se divide en las distintos niveles y opciones de la EMS, aunque destaca que de estos los porcentajes más altos se encuentren en instituciones de carácter privado, lo cual, podría indicar una tendencia en cuanto al nivel socioeconómico de los egresados y podría explicar que los porcentajes mayores de ambos planes tuvieran una casa/departamento propio o rentado durante sus estudios de posgrado. En este punto es importante recordar que una de las condiciones para permanecer en el programa MADEMS Filosofía es el de dedicar 100% del tiempo al proceso formativo, por lo que el nivel y estabilidad socioeconómica de los maestrantes puede inferirse como buena a lo largo de su proceso o incluso desde antes de éste.

Sobre su formación después de la maestría, destaca que el plan MF03 tuvo un 50% de egresados que decidió continuar con sus estudios, mientras que del plan MF13 sólo el 11.76% ha ingresado a otro posgrado. Esto puede explicarse por varios motivos, uno de ellos es la creciente demanda por el posgrado en la actualidad, ya que hay más generaciones que concluyen con su formación de licenciatura y buscan especializarse; otra razón puede estar vinculada con uno de los procesos que se analizaron en este documento: la asignación de becas por parte de instituciones, principalmente el CONACyT. Éste otorga determinado número de becas, dependiendo del desempeño del programa en el PNPC, lo cual podría influir en que sólo se acepten determinado número de candidatos a los programas, ya que cubrir los gastos de un programa de posgrado representan una gran inversión. En este punto es importante resaltar que los egresados optaron por continuar con su formación en programas de doctorado relacionados con la educación o el campo de conocimiento de la Filosofía, aunque casi la totalidad de ellos continúan en la docencia en media superior, contribuyendo con su formación continua sobre la EMS.

Otro punto interesante está relacionado con los motivos que llevaron a los egresados a ingresar a una maestría profesionalizante para la docencia en el tipo medio superior, ya que como se señaló, es un tipo que ha tenido complicaciones históricas importantes y que sigue teniendo distinta problemáticas no sólo en su funcionamiento (acceso, permanencia, eficiencia terminal) sino que incluso existe una controversia filosófica en cuanto a su razón de ser, dado que tiene, por lo menos, dos finalidades importantes: la continuación de los estudios o el ingreso al mercado laboral. Al respecto, destaca que una de las razones principales fue la de profesionalizar la práctica docente y mejorar las habilidades en docencia, así como intervenir de mejor forma en el proceso de aprendizaje y mejorar las estrategias de enseñanza. Además, el programa brinda una actualización en la disciplina de la Filosofía porque aborda las didácticas específicas del bachillerato, la disciplina y el tipo de sujetos con los que se trabaja. Dicha necesidad también surge de un deseo de crecimiento profesional y personal, pues destacan aspectos como la posibilidad de crecimiento profesional, ser profesores o profesoras mejor capacitados para la Filosofía y tener mejor práctica de la docencia y didáctica de la misma. En ambos sentidos, los egresados señalan que el programa MADEMS Filosofía fue un aspecto relevante para su formación y que contribuyó de forma positiva en su crecimiento profesional.

Lo anterior denota el interés de los docentes por su formación y también la implicación en la formación de los estudiantes de la EMS. Los docentes, como actores del nivel medio superior, conocen las problemáticas y características de los distintos sistemas, subsistemas y modalidades de la EMS y no son indiferentes a ellas. En este sentido, comprenden que la EMS es un tipo de educación que requiere de docentes formados específicamente para sus niveles, ya que se encontró que son profesores preocupados por la deserción del nivel y el rezago educativo que presentan los alumnos, con una preocupación constante por el sentido del nivel y que los alumnos lo conozcan. Sumado a lo anterior, resalta que hay una percepción de la EMS como una etapa de desarrollo importante de los jóvenes, dado que representa una decisión relevante en la trayectoria formativa y personal de éstos.

Lo dicho con anterioridad es uno de los elementos importantes para debatir sobre la necesidad de que el currículo de la EMS contenga asignaturas de la Filosofía o no, pues se asume que la Filosofía es importante en el nivel porque se desarrollan habilidades de indagación, argumentación y formación de una postura ética en la vida; desarrolla la actitud crítica y reflexiva favoreciendo el desarrollo de nuevas perspectivas sobre la vida. En síntesis, se concibe el papel de la filosofía en la EMS como parte fundamental en el desarrollo de los jóvenes en tanto que brinda la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico, humanista y con responsabilidad social que permite la construcción de una sociedad más justa. También, se debe de analizar con mayor profundidad las características de la enseñanza de la filosofía en México, su tradición y la forma en la que se ha desarrollado en los distintos niveles, teniendo en cuenta que la implementación de la RIEMS sólo se realizó en aquellas instituciones que dependían de la SEP, por lo que recuperar las experiencias de los docentes que vivieron este proceso resultaría en un análisis interesante, más aun si se consideran los cambios de las políticas posteriores como aquellas implementadas en el Modelo Educativo 2016, y actualmente la Nueva Escuela Mexicana.

Los estudios de seguimiento, como ejercicio de evaluación interna, permiten identificar que existen casos particulares en los que hay discrepancias entre los actores del posgrado, sobre todo en los procesos relacionados con la titulación y con ello tomar acciones para que el proceso de titulación se lleve a cabo de manera apropiada. Además, permite que el porcentaje de graduación se incremente, no sólo en beneficio del programa y sus indicadores, sino

también para que los egresados cuenten con el respaldo oficial de un documento para seguir desarrollándose de manera profesional y personal en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve, dado que fueron las condiciones institucionales y administrativas, así como las formativas, las más mencionadas como factores relevantes para el logro o no de la titulación.

La investigación deja constancia de la importancia de seguir buscando alternativas para la formación de docentes de la EMS, sobre todo de aquellas modalidades y opciones en las que aún no se ha logrado impactar, pues la mayoría de los docentes trabaja en instituciones que dependen de la UNAM o en bachilleratos propedéuticos, dando apertura a la problematización de la docencia media superior en otros contextos, con finalidades diversas, necesidades particulares y la importancia de una formación específica para la EMS en México y todas sus opciones.

Durante la implementación del instrumento de recolección de datos se tuvieron que sortear distintos imprevistos, como la ausencia de una base de datos actualizada sobre los egresados del programa MADEMS Filosofía, la crisis por la COVID-19 y la brecha temporal en cuanto a la relación entre el envío de los cuestionarios y el tiempo que los participantes tomaban para poder responderlo. El análisis de los datos recabados permitieron realizar una descripción de los egresados de ambos planes en distintos ámbitos en los que se pudo dar cuenta de la percepción que estos tenían sobre su propia formación y la forma en la que los definían desde fuera, haciendo una reflexión sobre la importancia de la formación docente en México, la necesidad de un desarrollo básico en filosofía y, al mismo tiempo, en estas reflexiones, dar cuenta de la relevancia del programa MADEMS Filosofía y su impacto en la preparación de filósofos para la docencia en el bachillerato, comprendiendo los distintos contextos educativos y las problemáticas del mismo.

Finalmente, los datos anteriores demuestran la importancia de una formación específica para la docencia en la educación media superior y la relevancia del programa MADEMS Filosofía en la conformación de docentes especializados en la enseñanza de la Filosofía o sus ramas. Aunado a ello, se evidencia la utilidad de los estudios de seguimiento de egresados como herramienta no sólo de evaluación de los programas, sino como un verdadero acercamiento a las características de los egresados, sus necesidades y las distintas rutas profesionales por las que han construido camino. Estos resultados permiten identificar las necesidades actuales

de los egresados, es decir, cuáles con las carencias que identifican en su formación y abren la posibilidad de realizar modificaciones al plan de estudios. Dichas modificaciones no necesariamente impactarían en la elaboración de un nuevo plan de estudios, pero coadyuvarían a introducir nuevos temas, acercarse a espacios que no se habían considerado con anterioridad y a incorporar contenidos que se están demandando en la sociedad.

La investigación deja también constancia sobre aquellos temas en los que aún es necesario ahondar en su problematización y pone de manifiesto aquellos puntos en los que se puede profundizar, por ejemplo, en el caso de la participación de las mujeres podría analizarse su desempeño profesional en las instituciones en las que laboran, así como las dificultades que encontraron en su desarrollo profesional. También, para conocer mejor el desempeño de los egresados en relación con su formación, podría realizarse una investigación considerando a los empleadores de los egresados, para tener una visión más amplia sobre la percepción que se tiene de ellos en el campo profesional.

También, es importante mencionar que la diferencia entre contar con el grado o no, tiene influencia en el ámbito profesional de los egresados, dado que el documento puede ser la diferencia entre obtener un puesto o avanzar en la jerarquía profesional. Para ello sería interesante realizar una investigación en la que se comparen los puestos entre los egresados que tienen o no el grado, a fin de identificar si existen diferencias en el desarrollo profesional de los maestros.

Otro estudio interesante sería conocer la representación que tienen ambas generaciones sobre su labor, es decir, cómo definen la docencia para la educación media superior y las características que tiene, sobre todo por el contraste en la experiencia que tienen los egresados. En este también se podría incluir a los docentes de la maestría y las propias representaciones que se tiene sobre su práctica educativa y la función de ésta.

Desde la formación pedagógica, los estudios de seguimiento de egresados se pueden abordar desde las distintas áreas formativas que componen el plan de estudios (Teoría, Filosofía e Historia; Interdisciplinaria; Investigación e Integración e intervención). Se pueden realizar estudios amplios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje dado que la educación es el principal objeto de estudio de la Pedagogía. También, se puede analizar el desarrollo y la pertinencia de los contenidos en el ámbito profesional de los maestrantes, así como su

relación con el mercado profesional actual, lo cual ayuda al diseño o modificación de los planes y programas de estudios. Y en concreto, se puede realizar una investigación sobre cada uno de los actores del programa o los procesos que se desarrollan en la implementación, así como del programa mismo en su desarrollo, lo que permite que estas investigaciones se pueden utilizar como fuente para el diseño de nuevos planes de estudios, sobre todo cuando es necesaria una especialización en algún ámbito que se identifica en expansión o en el que es necesario ahondar debido a los cambios en el contexto y las necesidades que surgen con los mismos.

También, los estudios permiten un acercamiento a la investigación cuantitativa y cualitativa, la interpretación de datos a partir de los distintos contextos en los que se desarrollan los sujetos, el objetivo de la investigación y la obtención de datos concretos que permitan analizar la realidad de los egresados y cómo ésta se modifica de acuerdo con los cambios sociales, políticos y económicos que les atraviesan.

En lo relacionado con el diseño curricular, los estudios de seguimiento permiten estudiar y analizar los componentes de los planes y programas de estudios para, por ejemplo, identificar la pertinencia de los objetivos a partir de su estructura, el contenido o la percepción de los sujetos que se formaron, el logro de las habilidades y el desarrollo de ciertos conocimientos, así como la utilidad y vigencia de éstos, lo cual permite realizar modificaciones que contribuyan a una mejor formación de los estudiantes y a identificar áreas, herramientas o contenidos que son relevantes.

En la parte sociológica, los estudios de seguimiento permiten analizar el proceso formativo desde las distintas perspectivas de sus actores y las relaciones que se forman, la percepción que tienen los actores del proceso educativo (estudiantes, docentes, administrativos), las relaciones que se establecen en el proceso educativo y las condiciones en las que se realiza el mismo, así como la visión de la labor que se realiza y la forma en la que se representa en la sociedad la función del programa y los mismos actores.

Por ende, los estudios de seguimiento permiten en el campo de lo pedagógico estudiar un fenómeno educativo desde distintas áreas, perspectivas y actores, dependiendo del diseño de la investigación que se realice y lo que se quiera conocer sobre un grupo de sujetos u objeto de estudio.

Finalmente, en la formación como pedagogos, los estudios de seguimiento permiten comprender la relación entre lo que se señala en un programa de estudios, en este caso de maestría, y lo que pasa en el campo profesional y laboral de los egresados para poder identificar las causas, condiciones o factores que intervinieron para que el desarrollo de los egresados se diera de tal forma, así como identificar las áreas en las que los programas pueden realizar modificaciones que permitan una mejor formación de los egresados o que ya no son necesarias y reconocer las nuevas vertientes que se dan en un campo profesional determinado y los contenidos que son necesarios en éste.

Al mismo tiempo, el acercamiento a la investigación cuantitativa en este trabajo permite tener una visión sobre la importancia de ésta para comprender los procesos educativos desde otra mirada, lo cual es importante no sólo para realizar investigación sino también para entenderla. Este mismo proceso permite relacionar los distintos datos para llegar a conexiones y dar explicaciones a lo que se está investigando.

En síntesis, la realización de este tipo de investigaciones permite hacer uso de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se desarrollan durante el proceso formativo en la licenciatura en Pedagogía, desde procesos como la redacción, búsqueda de información y síntesis de ésta hasta la interpretación de resultados y análisis de la información a partir de distintas fuentes para argumentar y dar solidez a lo que se redacta.

Aunado a lo anterior, como profesionales de la educación, es importante que en investigaciones como la presente se pueda analizar el cumplimiento de lo que ofrecen los programas educativos, no sólo como parte de un ejercicio de evaluación de las instituciones para saber en qué condiciones se implementan los programas o la calidad en su diseño para compararse con otras universidades sino también porque el ejercicio pedagógico es, en su mayoría, un trabajo con personas que tiende a lo proyectivo y siempre debe ser ético, pues tiene en sus manos la formación de sujetos que tienen características, contextos y necesidades distintas, lo cual debe ser considerado para cualquier análisis o estudio que se realice.

Bibliografía

- Alfa. (2006). Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados. México: TEC de Monterrey y Grupo Noriega Editores.
- Alvarado Rodríguez, María Eugenia. (1983). El seguimiento de egresados de estudios profesionales. Una aproximación teórico-metodológica. (Tesina). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álvarez Gómez, Miguel., Gómez Polanco, Edith, y Morfín Otero, María. (2012). Efecto de la beca CONACYT en la eficiencia terminal en el posgrado. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(1),153-163. [fecha de Consulta 24 de abril de 2022] Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15523175010>
- Arzate Salgado, Jorge Guadalupe, y Romero González, Janette. (2007). Diversificación, crecimiento y desigualdad en la educación superior: la dimensión relativa de la universidad pública en México. Tiempo de Educar, 8(16),277-303. [Fecha de consulta 24 de abril de 2022]. ISSN: 1665-0824. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31181604>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1998). Esquema básico para estudios de egresados en educación superior. Propuesta. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Anuarios estadísticos de educación superior. (2019). Anuario estadístico de la población escolar en educación superior, ciclo escolar 2020-2021. Disponible en <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>. Fecha de consulta 31 de diciembre de 2021.
- Auditoría Superior de la Federación (ASF) (2011), Auditoría de desempeño: 11-0-11100-0703999. Secretaría de Educación Pública. Formación de docentes de la educación media superior, México, SEP.
- Blanco, Emilio. (2017). Teoría de la reproducción y la desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario. Revista mexicana de investigación educativa, 22(74). [Fecha de consulta 24 de enero de 2022]. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/140/14053215005/html/>.
- Bonilla Marín, Marcial. (Coord.). (2015). Diagnóstico del posgrado en México: Nacional. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A. C. [Fecha de consulta 21 de marzo de 2022] Disponible en <http://www.comepo.org.mx/>.
- Bourdieu, Pierre. y Passeron, Jean-Claude. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Segunda edición. Editorial Laia S.A. Fontamara. México.
- Bravo Ahuja, María. (1980). “Los estudios de seguimiento: una alternativa para retroalimentar la enseñanza”. En Perfiles Educativos 7. (pp. 3-18). Recuperado de

<http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1980-7-los-estudios-de-seguimiento-una-alternativa-para-retroalimentar-la-ensenanza.pdf>.

- Briseño Hurtado, Fernando., Mejía Bricaire, Jorge., Cardoso Espinoza, Edgar., García Mendoza, Joel. (enero-abril 2014). Seguimiento de egresados: estudio diagnóstico en las preparatorias oficiales del Estado de México (generaciones 2005-2008 y 2008-2011). *Innovación educativa*, 14(64), (145-156). Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/REVISTA-2014/revista-64.pdf>.
- Consejo Nacional de Evaluación. CONEVAL. (2013). Formación de docentes de la educación media superior. Ficha de monitoreo 2012-2013. Disponible en https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Ficha_Monitoreo_2012/SEP/11_E057_FM.pdf#search=PROFORDEMS. Fecha de consulta 20 de febrero de 2021.
- Consejo Nacional de Evaluación. CONEVAL. (2013). SIMEPS. Módulo de indicadores de la política social. Disponible en [http://sistemas.coneval.org.mx/SIMEPS/DetalleIndicador.aspx?pIdIndicador=13010078&pNivel=4&nMatriz=Programa%20de%20Formaci%C3%B3n%20de%20Recursos%20Humanos%20basados%20en%20Competencias%20\(PROFORHCOM\)&pCiclo=2013&pRamo=11&pIdMatriz=13000857&siglas=&t=b](http://sistemas.coneval.org.mx/SIMEPS/DetalleIndicador.aspx?pIdIndicador=13010078&pNivel=4&nMatriz=Programa%20de%20Formaci%C3%B3n%20de%20Recursos%20Humanos%20basados%20en%20Competencias%20(PROFORHCOM)&pCiclo=2013&pRamo=11&pIdMatriz=13000857&siglas=&t=b). Fecha de consulta 20 de febrero de 2021.
- Contreras Cuevas, Angélica Beatriz; Cuevas Rodríguez, Enrique; Ruano Carranza, Ana Lucia y Orozco Alvarado, Javier. (2010). El mercado laboral de los profesionistas en México. Universidad de Guadalajara. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cucosta-udeg/20170515044354/pdf_1188.pdf
- Contreras Gutiérrez, Ofelia y Urrutia Aguilar, Ma. Esther. (15/06/2017). “Trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 74(1). Pp. 59-74. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/7922.pdf>.
- Contreras Gutiérrez, Ofelia., Chávez Becerra, Margarita., Viquez Rodríguez, Jorge. (2015). “Evaluación externa de la maestría en docencia para la educación media superior a través del seguimiento de sus egresados”. Presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1592.pdf>. Fecha de consulta 27 de abril de 2021.
- De Ibarrola Nicolín, María, y Cuevas de la Garza, José Fernando. (2013). Vidas cruzadas Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la Educación Superior*, XLII (1) (165),125-148. [Fecha de consulta 12 de abril de 2022]. ISSN: 0185-2760. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60428314007>
- De Ibarrola Nicolín, María, y Cuevas de la Garza, José Fernando. (2015). Aprender en la simultaneidad. La perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que construyen. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1157-1186. [Fecha de consulta 12 de abril de 2022]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022007>

- Diario Oficial de la Federación. (2012). Acuerdo número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Disponible en https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5278078. Fecha de consulta 11 de enero de 2023.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). Decreto por el que expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/082_DOF_11sep13.pdf. Fecha de consulta 24 de abril de 2021.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgsdpd/LGSPD_abro_15may19.pdf. Fecha de consulta 25 de abril de 2021.
- Diario Oficial de la Federación. (26/09/2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008.
- Diario Oficial de la Federación. (23/06/2009). Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. Recuperado de https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_10_acuerdo_488.pdf.
- Enciso-Ávila, Isabel-María, y Planas-Coll, Jordi (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? Revista Iberoamericana de Educación Superior, V (12),23-45. [Fecha de consulta 12 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129977002>
- Flores Echavarria, Rosalinda., Sánchez Flores, Adelita., Coronado Herrera, Martha., y Amador Campos, Julio. (2001). “La formación médica en México y los procesos en búsqueda de garantizar la calidad de los egresados”. En Revista de la Facultad de Medicina UNAM 44(2), marzo-abril. (pp. 75-80). Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/rfm/no44-2/RFM44208.pdf>.
- Galassi, Gabriela. y Andrada, Marcos. (2009). “La relación entre educación e ingresos: ecuaciones de Mincer por regiones geográficas de Argentina”. En X Jornadas argentinas de estudios de población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, San Fernando del Valle de Catamarca. Recuperado <https://www.aacademica.org/000-058/48>.

- Garmendia, J.A. y Parra Luna, f. (1993). Sociología industrial y de los recursos humanos. Madrid: editorial Taurus.
- Gobierno de la República. (s/a). Reforma Educativa. Resumen Ejecutivo. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf.
- Gobierno de México. Secretaria de Educación Pública-SEMS. (2009). “Certifican a personal docente del Sistema Nacional de Bachillerato”. En http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/certifican_a_personal_docente_del_sistema_nacional. (Fecha de consulta 20 de febrero de 2021).
- Gómez Rodríguez, Horacio., Ortiz Muñoz, Edgardo., y González Fernández, María. (2017). “El estudio de egresados para la mejora continua de las Universidades: Estudio de caso de la Ingeniería en Computación”. En Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo 7(14), enero-junio. Recuperado de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/279/1314>.
- González González, Ma. Teresa, y Cutanda López, Ma. Trinidad (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21 (3),103-122. [fecha de Consulta 7 de Marzo de 2022]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489006>
- Guzmán Marín, Francisco, & Díaz Orozco, Gabriela, & Soto Moreno, Gabriela Berenice. (2017). El desarrollo de la planta docente propuesto por la RIEMS. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLVII(2),137-164.[fecha de Consulta 19 de Febrero de 2021]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27052400007>.
- Guzmán, Carlota (2004). Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan, Cuernavaca: crim-unam. Disponible en https://www.academia.edu/25601202/Entre_el_estudio_y_el_trabajo_La_situaci%C3%B3n_y_las_b%C3%BAsquedas_de_los_estudiantes_de_la_UNAM_que_trabajan
- Hernández Herrera, Claudia. (2011). La motivación y satisfacción laboral de los docentes en dos instituciones de enseñanza media superior. Investigación Administrativa, (108),69-80. [Fecha de consulta 15 de abril de 2022]. ISSN: 1870-6614. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456045339005>.
- Hernández, Claudia., Tavera, María., y Jiménez, Martha. (2012). Seguimiento de egresado en tres programas de maestría en una escuela del Instituto Politécnico Nacional en México. En Formación Universitaria 5(2). (pp. 41-52). Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v5n2/art06.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Comunicado de prensa núm. 24/21. (25 de enero de 2021). Disponible en

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la educación media superior. Resultados de evaluaciones. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/P1D248.pdf>. Fecha de consulta 21 de febrero de 2021.
- Instituto Politécnico Nacional. (1982). Esqueleto del plan para institucionalizar el seguimiento de egresados en el sistema de educación tecnológica. México. (Material mimeografiado). Citado en Alvarado (1989).
- Lladó Lárraga, Dora., Sánchez Rodríguez, Luis., y Navarro Leal, Marco. (2013). Competencias profesionales y empleabilidad en el contexto de la flexibilidad laboral. Estados Unidos: Palibrio.
- Lozano Medina, Andrés. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Revista Perfiles Educativos* (México), XXXVII, número especial, 108-124. [Fecha de consulta 19 de febrero de 2021]. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500008&lng=es&tlng=es.
- Manzo Rodríguez, Lidia., Rivera Michelena, Natacha., y Rodríguez Orozco, Alain. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Revista cubana de Educación Media Superior* 20(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es&tlng=es.
- Martínez González, A., Bernal Moreno, A., Hernández Cruz, B., Gil Miguel, A. y Martínez Franco., A. (2005). “Los egresados del posgrado de la UNAM”. En *Revista de la educación superior* 34(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411915003>.
- Mireles Vargas, Olivia. (Coordinadora). (2021). “Avances, vicisitudes y retos de la MADEMS Filosofía”. *Filosofía: caminos diversos e innovadores para su enseñanza en el bachillerato. Colección Impacto en las aulas de la Maestría en docencia para la Educación Media Superior. Humanidades. Eschola. UNAM. México.*
- Morfín Otero, María., Álvarez Gómez, Miguel, y Gómez Polanco, Edith. (2012). Efecto de la beca CONACYT en la eficiencia terminal en el posgrado. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1),153-163. [Fecha de consulta 12 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15523175010>
- Nexos. Distancia por tiempos. Blog de educación. (Marzo 10, 2021). Herrera, Laura., Fernández, Marco., y Hernández, Daniel. “La educación media superior necesita más mujeres en puestos de liderazgo”. Disponible en <https://educacion.nexos.com.mx/necesitamos-mas-mujeres-en-puestos-de-liderazgo-en-educacion-media-superior/>. Fecha de consulta 31 de diciembre de 2021.

- Neyra Galicia, Alma. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. Textual. Análisis del medio rural latinoamericano (55 enero-junio 2010). (pp. 63-82). Recuperado de https://www.chapingo.mx/revistas/textual/contenido.php?id_revista_numero=108.
- Observatorio laboral. (2021). Tendencias del empleo profesional. Tercer trimestre 2021. Fecha de consulta 12 de abril del 2022. Información disponible en https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudiospublicaciones/Tendencias_empleo.html
- OCDE. (2018). Education at a Glance 2018. Disponible en <https://www.educaweb.com/noticia/2018/09/13/nivel-formativo-padres-influye-desarrollo-academico-laboral-hijos-18556/>. Fecha de consulta 2 de julio de 2021.
- Pérez, Isabel. (27/11/2018). Especial Reformas del sexenio: Educación. Ciencia UNAM, Dirección General de Divulgación de la Ciencia. Disponible en <http://ciencia.unam.mx/leer/813/reformas-del-sexenio-educacion->. Fecha de consulta 24 de abril de 2021.
- Pérez-Fuentes, Dewin Iván., y Castillo-Loaiza, Jorge Leonardo. (2016). Capital humano, teorías y métodos: importancia de la variable salud. Economía, sociedad y territorio, 16(52), 651-673. Recuperado el 30 de diciembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-84212016000300651&lng=es&tlng=es.
- Reynaga Obregón, Sonia. (2003). Educación, trabajo, ciencia y tecnología [Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 6]. México. D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. Disponible en: http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v06.pdf.
- Rodríguez Morales, Katia. y Valenzuela Ortiz, Mónica. (2017). Estudio de seguimiento a personas graduadas de postgrados de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas (FCSH) de la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL). Revista educación 41(1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/17885/26415>.
- Sánchez Bernal, Gonzalo., Chiang Vega, Ma. Margarita, y Méndez Urrea, Gustavo. (2010). Cómo influye la satisfacción laboral sobre el desempeño: Caso empresa de retail. Theoria, 19(2),21-36. [Fecha de consulta 24 de abril de 2022]. ISSN: 0717-196X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29918523003>
- Sánchez Maríñez, Julio (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. Ciencia y Sociedad, XXXIII (3),327-341. [Fecha de consulta 21 de marzo de 2022]. ISSN: 0378-7680. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011545002>
- Sánchez Maríñez, Julio. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. Ciencia y

- Sociedad, XXXIII (3), 327-341. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011545002>.
- Sánchez Puentes, Ricardo; y Arredondo Galván, Martiniano. (Coords.). (2001). *Pensar el posgrado: eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Santos, J.E. y Cruz S.L. (1993), “La evaluación del posgrado en la Universidad de Colima”, *Omnia*, año 9, núm. Especial, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Glosario de términos del PNPC*. Recuperado de http://dsia.uv.mx/sipo/Material_apoyo/Glosario_Escolarizada.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la educación media superior*. Disponible en <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro.pdf>. Fecha de consulta 21 de febrero de 2021.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020*. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. Fecha de consulta 12 de abril de 2021. Disponible en http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf.
- Secretaría de la Función Pública. (2020). *Nómina Transparente de la Administración Pública Federal*. Periodo de información del 16 al 31 de marzo de 2022. Fecha de consulta 15 de abril del 2022. Disponible en <https://nominatransparente.rhnet.gob.mx/nomina-APF>.
- Smith, Adam. (1776). *The wealth of Nations*, Bk. 1, Ch.10, pt. 1, citado por Navarro, M.A, “Un enfoque teórico del seguimiento de egresados” en *Enlace No. 20 SEP-ANUIES*. Vol. III México, Feb. 1982.
- Solano Olmedo, Mauro. (2018). *La formación profesional docente en la Educación Media Superior: relevancia de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM*. Tesis de doctorado.
- Teichler, Ulrich. (2003). Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios. En J. Vidal García (Ed.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. (pp. 15-30). Salamanca: Kamos. Recuperado de <http://sid.usal.es/idos/F8/FDO7238/estudio.pdf>.
- Téllez Martínez, Sonia., y Cantón Mayo, Isabel. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 214-226. [Fecha de consulta 15 de abril de 2022]. ISSN: 1794-4449. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69545978019>.

- Torres Sánchez, Ulises. (2010). Seguimiento de egresados. Tesis de maestría. UNAM. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptb2010/junio/0658472/Index.html>.
- Torres Solano, Caro., Pulido Joo, Luis., Peña Romero, Jaela., Cardoza Sernaqué, Manuel., y Hidalgo Salinas, Luisa. (2019). Satisfacción con la vida y satisfacción laboral. UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura, 8(1),75-84. [Fecha de consulta 15 de abril de 2022]. ISSN: 2305-8552. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521758809021>.
- UNAM, IPN, COLMEX, UAM. (2003). “Postura de la UNAM, el IPN, el COLMEX y la UAM ante el modelo de asignación de recursos del Consejo de Universidades e Instituciones afines (CUPIA)”. En Perfiles Educativos 15(99). (pp. 91-96).
- UNESCO. IESALC. (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? Disponible en https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf. Fecha de consulta 20 de junio de 2021.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2014). Reglamento general de estudios universitarios. Recuperado de http://abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=68.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Agenda estadística 2018. Recuperado de <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Agenda-2018.pdf>.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Agenda estadística. (2019). Disponible en <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2019/pdf/Agenda2019.pdf>. Fecha de consulta 10 de enero de 2022.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de estudios de posgrado. (2003). Programa de maestría en docencia para la educación media superior (MADEMS). Proyecto de creación.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de estudios de posgrado. (2013). Proyecto de adecuación y modificación del plan de estudios de la maestría en docencia para la educación media superior que conlleva la adición de los campos de conocimiento de Francés, Geografía, Inglés y Psicología en la modalidad presencial y la implantación de los campos de Biología, Español, Francés, Inglés y Matemáticas en la modalidad de educación a distancia.
- Universidad Nacional Autónoma de México. DGAPA. (2016). Figuras académicas. Fecha de consulta 12 de abril del 2022. Disponible en <https://dgapa.unam.mx/index.php/normatividad/figuras-academicas>
- Universidad Nacional Autónoma de México. Portal de estadística universitaria. (2019). “Perfil alumnos de primer ingreso”, “pase reglamentado”, ”sexo”. Disponible en https://www.estadistica.unam.mx/perfiles/elige_analisis.php. Fecha de consulta 10 de enero de 2022.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Portal de estadística universitaria. (2019). Disponible en

<http://www.estadistica.unam.mx/egreso/index.php?plantel=010&carrera=411&anio=2017&sexo=0>.

Universidad Nacional Autónoma de México. Posgrado. (2015). El posgrado de la UNAM en cifras: reporte de avances y perspectivas 2015. México: UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México. Posgrado. (2021). MADEMS. Sitio web disponible en <http://madems.posgrado.unam.mx/#>.

Universidad Nacional Autónoma de México. Posgrado. MADEMS. (2018) Pagina web. Recuperado de <http://madems.posgrado.unam.mx/>.

Universidad Nacional Autónoma de México. Reglamento General de Inscripciones. Disponible en <https://www.dgae-siae.unam.mx/acerca/normatividad.html#leg-2>.

Urciaga García, José, & Almendarez Hernández, Marco Antonio. (2008). Salarios, educación y sus rendimientos privados en la frontera norte de México: Un estudio de capital humano. *Región y sociedad*, 20(41), 33-56. Recuperado en 15 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252008000100002&lng=es&tlng=es.

Vargas Lozano, Gabriel. (2017). La filosofía y las humanidades y su (no) lugar en la Reforma Integral de la Educación Media Superior de la SEP. *Murmullos filosóficos*, 1(1), 48-61. Recuperado de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/murmullos/article/view/59262>.

Vargas Lozano, Gabriel. (Compilador). (2011). La situación de la filosofía en la educación media superior. Editorial Torres Asociados. Red Internacional de Hermenéutica Educativa. México.

Villa Lever, Lorenza. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En Arnaut, Alberto., y Giorguli, Silvia. (coord.) *Los grandes problemas de México*. El Colegio de México. Disponible en <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>.

Werther, W.B. y Davis, K. (1982). Dirección de personal y recurso humano. México: editorial McGraw Hill.

Zorrilla, Juan. (2008). El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias. UNAM. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), México. Disponible en <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario-causas-y-consecuencias>.

Zubieta García, Judith., y Marrero Narváez, Patricia. (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 2(1), 15-28. Recuperado en 20 de junio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722005000100002&lng=es&tlng=es.

Anexo 1

Cuestionario utilizado para el pilotaje.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA



Cuestionario para egresados del Programa
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en el área de Filosofía.
Plan 2003

El presente cuestionario es parte de un estudio de seguimiento que tiene la finalidad de indagar sobre las características generales de los egresados del programa MADEMS Filosofía, su desempeño profesional, la opinión que tienen sobre su formación, entre otros ámbitos. A continuación, proporcione la información que se le solicita y seleccione las respuestas que mejor representen su punto de vista.¹

Datos generales

1. Nombre			
Apellido paterno	Apellido materno	Nombre (s)	Edad
			39
2. Sexo	3. Estado civil	4. Hijos	
1) Masculino	1) Soltero	1) <u>Sí</u>	¿Cuántos hijos?
2) Femenino	2) Casado	2) No	2
5. Información de contacto			
Teléfono fijo	Teléfono celular	Correo electrónico	

Datos socioeconómicos

6. ¿En qué tipo de vivienda vivía durante sus estudios?		
1) Casa/departamento de padres	2) Casa/departamento propio	3) Casa/departamento rentado
7. En qué tipo de vivienda vive actualmente?		
1) Casa/departamento de padres	2) <u>Casa/departamento propio</u>	3) Casa/departamento rentado
8. Número de personas con las que vive actualmente.		3

9. ¿Quién era el principal proveedor económico de su casa mientras realizaba los estudios de maestría?	1) Padres	10. ¿Cuál es el grado máximo de estudios del proveedor económico de su casa mientras estudiaba la maestría?	1) Primaria
	2) Pareja		2) Secundaria
	3) <u>Usted mismo</u>		3) Bachillerato
	4) Otro. Especifique.		4) <u>Licenciatura</u>
			5) Posgrado

11. Grado máximo de estudios alcanzado por los padres.			
MADRE	1) <u>Primaria</u>	PADRE	1) Primaria
	2) Secundaria		2) Secundaria
	3) Bachillerato		3) Bachillerato
	4) Licenciatura		4) <u>Licenciatura</u>
	5) Posgrado		5) Posgrado

¹ Los datos personales tienen la intención de brindar información para la construcción de una base de datos actualizada de los egresados del programa MADEMS, cuya finalidad es enriquecer la relación entre la institución y sus egresados, por lo que dejamos a la consideración de los participantes la opción de brindar o no esta información. Se reitera que estos datos serán de uso completamente confidencial y sólo serán de uso para el estudio y la institución.

Trayectoria educativa

12. ¿En dónde realizó sus estudios de bachillerato?				
1) ENP	2) CCH	3) Colegio de Bachilleres	4) Privado	5) Otro
13. ¿En dónde realizó sus estudios de licenciatura?				
1) UNAM	2) UAM	3)UACM	4) UAEMEX	5) Otro.
14. Si realizó estudios de licenciatura en la UNAM, ¿cuál fue su forma de ingreso?				
1) Pase reglamentado	2) Examen de ingreso	3) Otro. Especifique		
15. ¿Qué licenciatura realizó?		FILOSOFÍA		

16. Datos de ingreso al programa Maestría en Docencia para la Educación Media Superior				
Año de ingreso	Año de egreso	Año de graduación (si aplica)	Promedio	Beca CONACYT u otro apoyo (Específica)
2014	2016	2016	9.8	Coordinación de Estudios de Posgrado (CEP)

17. En unas líneas, describa las razones por las que decidió ingresar al programa MADEMS Filosofía y cómo fue su estancia durante el programa.
La maestría contaba con materias que fortalecían mi labor como docente a nivel bachillerato. La maestría contaba con apoyo económico para dedicarme a dicho posgrado. El programa MADEMS resultó enriquecedor tanto a un nivel cognitivo, personal y profesional. Aunque hubo maestros que no llevaban una sistematización en la clase que impartían por lo que algunas materias no aportaron nada.

18. Dependiendo de su situación, ¿cuáles fueron las condiciones que le permitieron graduarse o cuáles se lo han impedido hasta el momento?
Me gradué en tiempo ya que contaba con el tiempo suficiente para dedicarme a la Maestría. Así como mi estado de soltera en ese tiempo por lo que me dedicaba por completo al estudio. Además, tenía un grupo para aplicar mi estrategia que estaba desarrollando en el programa MADEMS.

19. ¿Ha participado en cursos/diplomados de actualización?	20. ¿Ingreso a otro posgrado?
1) Sí	2) No
21. Nombre del último curso de actualización que toma/ó	22. Nombre del programa de posgrado que cursa/ó
Innovación de la Enseñanza en el Campo disciplinar de Humanidades, nivel avanzado	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)
23. ¿Participó en diplomados o cursos del PROFORDEMS u otro parecido?	1) Sí
	2) No
24. Participó en exámenes de colocación?	1) Sí
	2) No

Incorporación al mercado laboral

25. ¿Trabajaba durante sus estudios en el programa MADEMS Filosofía?	
1) Sí	2) No. En caso de ser esta su respuesta, pase a la pregunta 31
26. Su trabajo durante la maestría estaba relacionado con la docencia en la educación media superior?	
1) Sí	2) No
27. ¿Cuánto tiempo de experiencia en docencia tenía al momento de ingresar a la maestría?	4 años
28. El empleo que tuvo durante la maestría, ¿lo conservó al egresar del programa?	
1) <u>Sí</u>	2) No

29. En caso de no haber trabajado durante la maestría, ¿cuánto tiempo tardó en conseguir su primer empleo ?		
1) Menos de 6 meses	2) Entre 6 meses y un año	3) Más de un año

Desempeño profesional

30. ¿Cuál es el nombre de la institución, organismo o empresa en la que labora actualmente?		
COLEGIO DE BACHILLERES		
31. ¿A qué sector pertenece su institución, organismo o empresa?		
1) Público	2) Privado	3) Otro. Especifique

32. ¿Cuál es el nombre del puesto o cargo que ocupa?	
DOCENTE	
33. ¿Qué tipo de nombramiento tiene?	
DEFINITIVO	
34. ¿Cuál es su antigüedad en el puesto que ocupa?	4 años

35. Como docente, marque las actividades que realiza con mayor frecuencia. Puede seleccionar más de una.		
1) Diseño instruccional	2) Planeación educativa	3) Evaluación educativa
4) Supervisión de personal docente	5) Planeación en modalidad presencial	6) Desarrollo de material el para aprendizaje
7) Desarrollo de métodos y estrategias para la enseñanza	8) Planeación en modalidades mediadas por la tecnología	9) Modificación y adecuación de programas educativos
Si es otra, especifique.		

36. ¿Cuál es el rango de su salario mensual que proviene de su desempeño como profesional de la EMS?		
1) Menos de \$3,000.00	2) \$3,001.00 a \$6,000.00	3) \$6,001.00 a \$9,000.00
4) \$9,001.00 a \$12,000.00	5) \$12,001.00 a \$15,000.00	6) \$15,001.00 a \$18,000.00
7) \$18,001.00 a \$21,000.00	8) \$21,001.00 a \$24,000.00	9) Más de \$24,001.00

37. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tiene en su empleo actual?			
1) Muy satisfecho	2) Satisfecho	3) Poco satisfecho	4) Insatisfecho
38. ¿Considera que su formación en MADEMS responde a los requerimientos de su empleo actual?, ¿por qué?			
Sí, ya que me proporcionó herramientas didácticas para desarrollar mi profesión. Asimismo, me enriqueció con bibliografía en cuanto a las estrategias y teorías pedagógicas.			

Opinión acerca de la formación y de la institución

En una escala del 1 al 5, donde 5 es mayor, selecciona el grado en que se considera preparado para:

39. Realizar las siguientes actividades.	
1) Detectar las necesidades y dificultades que obstaculicen la calidad del aprendizaje.	4
2) Sistematizar su práctica profesional (planeación, programación y evaluación).	4

3) Aplicar la didáctica de su disciplina y las tendencias en manejo de control de la dinámica grupal.	4
4) Seleccionar y evaluar materiales didácticos.	3
5) Elaborar textos, multimedia, audiovisuales, etc. para su uso en aulas, talleres y laboratorios.	3
6) Dominar los contenidos básicos de su campo de conocimiento (epistemología, enfoques, métodos).	4

40. Asumir las siguientes responsabilidades.	
1) Ejercer la docencia de manera ética, crítica y responsable.	5
2) Asumir los conocimientos y valores sociales de la educación.	5
3) Preparar a los estudiantes hacia los estudios profesionales y para desarrollarse en la vida.	5
4) Relacionarse de manera respetuosa, constructiva y ética.	5
5) Reconocer la docencia como su proyecto de vida, con una sólida formación científica, humanística, tecnológica o artística, según el caso.	5

En una escala del 1 al 5, donde 5 es mayor, de acuerdo con su formación durante el programa MADEMS:

41. En qué grado considera usted que el programa le brindó lo siguiente.	
1) Elementos conceptuales y metodológicos que le permiten el ejercicio de una práctica docente basada en principios sociales, éticos y educativos.	5
2) Una formación sólida en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos.	5
3) Un manejo experto en la didáctica de la filosofía.	5

42. ¿Cuáles fueron las tres actividades o ámbitos en los que desarrolló más habilidades para su desempeño profesional?	
Planeación didáctica Evaluación Reflexión de la práctica docente	

43. ¿Por qué considera importante una formación específica en la docencia del nivel medio superior?	
Porque provee herramientas y conocimientos pedagógicos que nunca se analizan en la carrera de filosofía.	

44. ¿Por qué considera que es importante la asignatura de filosofía en el nivel medio superior?	
Porque se desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes.	

45. En unas líneas, ¿cómo describiría su relación con los docentes y el personal del posgrado en la UNAM?	
La relación fue de respeto.	

46. Coloque cinco palabras o frases con las que podría describir a la UNAM. Colóquelas en orden jerárquico.

**Docentes comprometidos.
Docentes con ética
Profesionalización
Cordialidad
Humanidad y amabilidad**

47. En este apartado puede agregar información que considere importante para mejorar la formación de los futuros egresados del programa o cuestiones que considere importantes para el estudio y que no fueron puntualizadas en este cuestionario.

En general mi paso por el programa MADEMS fue productivo, sin embargo, hay profesores que no desarrollan su materia, ni sus contenidos por lo que quitan el tiempo valioso para el avance de la tesis e investigación.

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 2

Instrumento de recolección de datos para egresados del programa MADEMS Filosofía, plan de estudios 2003.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN



**Cuestionario para egresados del Programa
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en el área de Filosofía.
Plan 2003**

El presente cuestionario es parte de un estudio de seguimiento que tiene la finalidad de indagar sobre las características generales de los egresados del programa MADEMS Filosofía, su desempeño profesional, la opinión que tienen sobre su formación, entre otros ámbitos. A continuación, proporcione la información que se le solicita y seleccione las respuestas que mejor representen su punto de vista.¹

Datos generales

1. Nombre			
Apellido paterno	Apellido materno	Nombre (s)	Edad
2. Sexo			
3. Estado civil			
4. Hijos			
1) Masculino	1) Soltero	1) Sí	¿Cuántos hijos?
2) Femenino	2) Casado	2) No	
5. Información de contacto			
Teléfono fijo	Teléfono celular	Correo electrónico	

Datos socioeconómicos

6. ¿En qué tipo de vivienda vivía durante sus estudios?		
1) Casa/departamento de padres	2) Casa/departamento propio	3) Casa/departamento rentado
7. En qué tipo de vivienda vive actualmente?		
1) Casa/departamento de padres	2) Casa/departamento propio	3) Casa/departamento rentado
8. Número de personas con las que vive actualmente.		

9. ¿Quién era el principal proveedor económico de su casa mientras realizaba los estudios de maestría?	1) Padres	10. ¿Cuál es el grado máximo de estudios del proveedor económico de su casa mientras estudiaba la maestría?	1) Primaria
	2) Pareja		2) Secundaria
	3) Usted mismo		3) Bachillerato
	4) Otro. Especifique.		4) Licenciatura
			5) Posgrado

11. Grado máximo de estudios alcanzado por los padres.			
MADRE	1) Primaria	PADRE	1) Primaria
	2) Secundaria		2) Secundaria
	3) Bachillerato		3) Bachillerato
	4) Licenciatura		4) Licenciatura
	5) Posgrado		5) Posgrado

Trayectoria educativa

12. ¿En dónde realizó sus estudios de bachillerato?				
1) ENP	2) CCH	3) Colegio de Bachilleres	4) Privado	5) Otro
13. ¿En dónde realizó sus estudios de licenciatura?				
1) UNAM	2) UAM	3) UACM	4) UAEMEX	5) Otro.

¹ Los datos personales tienen la intención de brindar información para la construcción de una base de datos actualizada de los egresados del programa MADEMS, cuya finalidad es enriquecer la relación entre la institución y sus egresados, por lo que dejamos a la consideración de los participantes la opción de brindar o no esta información. Se reitera que estos datos serán de uso completamente confidencial y sólo serán de uso para el estudio y la institución.

14. Si realizó estudios de licenciatura en la UNAM, ¿cuál fue su forma de ingreso?		
1) Pase reglamentado	2) Examen de ingreso	3) Otro. Especifique
15. ¿Qué licenciatura realizó?		

16. Datos de ingreso al programa Maestría en Docencia para la Educación Media Superior				
Año de ingreso	Año de egreso	Año de graduación (si aplica)	Promedio	Beca CONACYT u otro apoyo (Específica)

17. En unas líneas, describa las razones por las que decidió ingresar al programa MADEMS Filosofía y cómo fue su estancia durante el programa.

18. Dependiendo de su situación, ¿cuáles fueron las condiciones que le permitieron graduarse o cuáles se lo han impedido hasta el momento?

19. ¿Ha participado en cursos/diplomados de actualización?	20. ¿Ingreso a otro posgrado?
1) Sí	2) No
21. Nombre del último curso de actualización que toma/ó	22. Nombre del programa de posgrado que cursa/ó
23. ¿Participó en diplomados o cursos del PROFORDEMS u otro parecido?	1) Sí
	2) No
24. Participó en exámenes de colocación?	1) Sí
	2) No

Incorporación al mercado laboral

25. ¿Trabajaba durante sus estudios en el programa MADEMS Filosofía?	
1) Sí	2) No. En caso de ser esta su respuesta, pase a la pregunta 29
26. Su trabajo durante la maestría estaba relacionado con la docencia en la educación media superior?	
1) Sí	2) No
27. ¿Cuánto tiempo de experiencia en docencia tenía al momento de ingresar a la maestría?	
28. El empleo que tuvo durante la maestría, ¿lo conservó al egresar del programa?	
1) Sí	2) No

29. En caso de no haber trabajado durante la maestría, ¿cuánto tiempo tardó en conseguir su primer empleo?		
1) Menos de 6 meses	2) Entre 6 meses y un año	3) Más de un año

Desempeño profesional

30. ¿Cuál es el nombre de la institución, organismo o empresa en la que labora actualmente?		
31. ¿A qué sector pertenece su institución, organismo o empresa?		
1) Público	2) Privado	3) Otro. Especifique

32. ¿Cuál es el nombre del puesto o cargo que ocupa?	
33. ¿Qué tipo de nombramiento tiene?	
34. ¿Cuál es su antigüedad en el puesto que ocupa?	

35. Como docente, marque las actividades que realiza con mayor frecuencia. Puede seleccionar más de una.		
1) Diseño instruccional	2) Planeación educativa	3) Evaluación educativa
4) Supervisión de personal docente	5) Planeación en modalidad presencial	6) Desarrollo de material para aprendizaje
7) Desarrollo de métodos y estrategias para la enseñanza	8) Planeación en modalidades mediadas por la tecnología	9) Modificación y adecuación de programas educativos
Si es otra, especifique.		

36. ¿Cuál es el rango de su salario mensual que proviene de su desempeño como profesional de la EMS?		
1) Menos de \$3,000.00	2) \$3,001.00 a \$6,000.00	3) \$6,001.00 a \$9,000.00
4) \$9,001.00 a \$12,000.00	5) \$12,001.00 a \$15,000.00	6) \$15,001.00 a \$18,000.00
7) \$18,001.00 a \$21,000.00	8) \$21,001.00 a \$24,000.00	9) Más de \$24,001.00

37. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tiene en su empleo actual?			
1) Muy satisfecho	2) Satisfecho	3) Poco satisfecho	4) Insatisfecho
38. ¿Considera que su formación en MADEMS responde a los requerimientos de su empleo actual?, ¿por qué?			

Opinión acerca de la formación y de la institución

En una escala del 1 al 5, donde 5 es mayor, selecciona el grado en que se considera preparado para:

39. Realizar las siguientes actividades.	
1) Detectar las necesidades y dificultades que obstaculicen la calidad del aprendizaje.	
2) Sistematizar su práctica profesional (planeación, programación y evaluación).	
3) Aplicar la didáctica de su disciplina y las tendencias en manejo de control de la dinámica grupal.	
4) Seleccionar y evaluar materiales didácticos.	
5) Elaborar textos, multimedia, audiovisuales, etc. para su uso en aulas, talleres y laboratorios.	
6) Dominar los contenidos básicos de su campo de conocimiento (epistemología, enfoques, métodos).	

40. Asumir las siguientes responsabilidades.	
1) Ejercer la docencia de manera ética, crítica y responsable.	
2) Asumir los conocimientos y valores sociales de la educación.	
3) Preparar a los estudiantes hacia los estudios profesionales y para desarrollarse en la vida.	
4) Relacionarse de manera respetuosa, constructiva y ética.	
5) Reconocer la docencia como su proyecto de vida, con una sólida formación científica, humanística, tecnológica o artística, según el caso.	

En una escala del 1 al 5, donde 5 es mayor, de acuerdo con su formación durante el programa MADEMS:

41. En qué grado considera usted que el programa le brindó lo siguiente.	
1) Elementos conceptuales y metodológicos que le permiten el ejercicio de una práctica docente basada en principios sociales, éticos y educativos.	
2) Una formación sólida en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos.	
3) Un manejo experto en la didáctica de la filosofía.	

42. ¿Cuáles fueron las tres actividades o ámbitos en los que desarrolló más habilidades para su desempeño profesional?

43. ¿Por qué considera importante una formación específica en la docencia del nivel medio superior?

44. ¿Por qué considera que es importante la asignatura de filosofía en el nivel medio superior?

45. En unas líneas, ¿cómo describiría su relación con los docentes y el personal del posgrado en la UNAM?

46. Coloque cinco palabras o frases con las que podría describir a la UNAM. Colóquelas en orden jerárquico.

47. En este apartado puede agregar información que considere importante para mejorar la formación de los futuros egresados del programa o cuestiones que considere importantes para el estudio y que no fueron puntualizadas en este cuestionario.

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 3

Instrumento de recolección de datos para egresados del programa MADEMS Filosofía, plan de estudios 2013.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN



**Cuestionario para egresados del Programa
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en el área de Filosofía.
Plan 2013**

El presente cuestionario es parte de un estudio de seguimiento que tiene la finalidad de indagar sobre las características generales de los egresados del programa MADEMS Filosofía, su desempeño profesional, la opinión que tienen sobre su formación, entre otros ámbitos. A continuación, proporcione la información que se le solicita y seleccione las respuestas que mejor representen su punto de vista.¹

Datos generales

1. Nombre			
Apellido paterno	Apellido materno	Nombre (s)	Edad
2. Sexo	3. Estado civil	4. Hijos	
1) Masculino	1) Soltero	1) Sí	¿Cuántos hijos?
2) Femenino	2) Casado	2) No	
5. Información de contacto			
Teléfono fijo	Teléfono celular	Correo electrónico	

Datos socioeconómicos

6. ¿En qué tipo de vivienda vivía durante sus estudios?		
1) Casa/departamento de padres	2) Casa/departamento propio	3) Casa/departamento rentado
7. En qué tipo de vivienda vive actualmente?		
1) Casa/departamento de padres	2) Casa/departamento propio	3) Casa/departamento rentado
8. Número de personas con las que vive actualmente.		

9. ¿Quién era el principal proveedor económico de su casa mientras realizaba los estudios de maestría?	1) Padres	10. ¿Cuál es el grado máximo de estudios del proveedor económico de su casa mientras estudiaba la maestría?	1) Primaria
	2) Pareja		2) Secundaria
	3) Usted mismo		3) Bachillerato
	4) Otro. Especifique.		4) Licenciatura
			5) Posgrado

11. Grado máximo de estudios alcanzado por los padres.			
MADRE	1) Primaria	PADRE	1) Primaria
	2) Secundaria		2) Secundaria
	3) Bachillerato		3) Bachillerato
	4) Licenciatura		4) Licenciatura
	5) Posgrado		5) Posgrado

Trayectoria educativa

12. ¿En dónde realizó sus estudios de bachillerato?				
1) ENP	2) CCH	3) Colegio de Bachilleres	4) Privado	5) Otro
13. ¿En dónde realizó sus estudios de licenciatura?				
1) UNAM	2) UAM	3) UACM	4) UAEMEX	5) Otro.

¹ Los datos personales tienen la intención de brindar información para la construcción de una base de datos actualizada de los egresados del programa MADEMS, cuya finalidad es enriquecer la relación entre la institución y sus egresados, por lo que dejamos a la consideración de los participantes la opción de brindar o no esta información. Se reitera que estos datos serán de uso completamente confidencial y sólo serán de uso para el estudio y la institución.

14. Si realizó estudios de licenciatura en la UNAM, ¿cuál fue su forma de ingreso?		
1) Pasé automático	2) Examen de ingreso	3) Otro. Especifique
15. ¿Qué licenciatura realizó?		

16. Datos de ingreso al programa Maestría en Docencia para la Educación Media Superior				
Año de ingreso	Año de egreso	Año de graduación (si aplica)	Promedio	Beca CONACYT u otra

17. En unas líneas, describa las razones por las que decidió ingresar al programa MADEMS Filosofía y cómo fue su estancia durante el programa.

18. Dependiendo de su situación, ¿cuáles fueron las condiciones que le permitieron graduarse o cuáles se lo han impedido hasta el momento?

19. ¿Ha participado en cursos/diplomados de actualización?	21. ¿Ingreso a otro posgrado?
1) Sí	1) Maestría
2) No	2) Doctorado
20. Nombre del último curso de actualización que toma/ó	22. Nombre del programa de posgrado que cursa/ó
23. ¿Participó en diplomados o cursos del PROFORDEMS u otro parecido?	1) Sí
	2) No
24. Participó en exámenes de colocación?	1) Sí
	2) No

Incorporación al mercado laboral

25. ¿Trabajaba durante sus estudios en el programa MADEMS Filosofía?	
1) Sí	2) No. En caso de ser esta su respuesta, pase a la pregunta 29.
26. Su trabajo durante la maestría estaba relacionado con la docencia en la educación media superior?	
1) Sí	2) No
27. ¿Cuánto tiempo de experiencia en docencia tenía al momento de ingresar a la maestría?	
28. El empleo que tuvo durante la maestría, ¿lo conservó al egresar del programa?	
1) Sí	2) No

29. En caso de no haber trabajado durante la maestría, ¿cuánto tiempo tardó en conseguir su primer empleo?		
1) Menos de 6 meses	2) Entre 6 meses y un año	3) Más de un año

Desempeño profesional

30. ¿Cuál es el nombre de la institución, organismo o empresa en la que labora actualmente?		
31. ¿A qué sector pertenece su institución, organismo o empresa?		
1) Público	2) Privado	3) Otro. Especifique

32. ¿Cuál es el nombre del puesto o cargo que ocupa?	
33. ¿Qué tipo de nombramiento tiene?	
34. ¿Cuál es su antigüedad en el puesto que ocupa?	

35. ¿Cuál es su salario mensual, antes de descuentos, que proviene de su desempeño como profesional de la EMS?		
1) Menos de \$3,000.00	2) \$3,001.00 a \$6,000.00	3) \$6,001.00 a \$9,000.00
4) \$9,001.00 a \$12,000.00	5) \$12,001.00 a \$15,000.00	6) \$15,001.00 a \$18,000.00
7) \$18,001.00 a \$21,000.00	8) \$21,001.00 a \$24,000.00	9) Más de \$24,001.00

35. Como docente, marque las actividades que realiza con mayor frecuencia. Puede seleccionar más de una.		
1) Diseño instruccional	2) Planeación educativa	3) Evaluación educativa
4) Supervisión de personal docente	5) Planeación en modalidad presencial	6) Desarrollo de material para el aprendizaje
7) Desarrollo de métodos y estrategias para la enseñanza	8) Planeación en modalidades mediadas por la tecnología	9) Modificación y adecuación de programas educativos
Si es otra, especifique.		

37. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tiene en su empleo actual?			
1) Muy satisfecho	2) Satisfecho	3) Poco satisfecho	4) Insatisfecho
38. ¿Considera que su formación en MADEMS responde a los requerimientos de su empleo actual?, ¿por qué?			

Opinión acerca de la formación y de la institución

En una escala del 1 al 5, donde 5 es mayor, selecciona el grado en que considera que el programa le ayudó a desarrollar lo siguiente:

39. Conocimientos.	
1) La influencia de la formación académica en el desarrollo cognitivo y social de las personas en la etapa adolescente.	
2) El papel del profesor como mediador en la construcción del conocimiento de los estudiantes.	
3) Modelos de enseñanza para favorecer la construcción de contenidos académicos específicos.	
4) Modelos educativos mediados por tecnología de la comunicación y la información para contenidos específicos.	
5) Los efectos del uso de la Tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	
6) Mecanismos de autorregulación para el aprendizaje en la apropiación de contenidos académicos.	
7) Conceptos centrales de su disciplina con los de otras disciplinas para promover una visión integral del conocimiento.	
8) Enfoques, métodos y modelos de la filosofía.	
9) Conceptos y principios básicos de la disciplina para incorporar los fenómenos que explica.	
10) Formas de representación y formulación de un tema que lo hace comprensible a otros.	
11) Conocimientos pedagógicos de los contenidos.	
12) Formación de grupos y las culturas adolescentes como parte del proceso de construcción social del conocimiento.	
13) Significado de los procesos educativos en el contexto de la cultura correspondiente.	
40. Habilidades	
1) Ejercer la docencia con una perspectiva inter y multidisciplinaria con una visión integral del conocimiento.	
2) Dominar los contenidos de la filosofía, referidos a la epistemología, los enfoques, los modelos y los métodos.	
3) Emplear la pedagogía específica de la filosofía con sus representaciones y la argumentación.	

4) Incorporar el conocimiento sociocultural de la adolescencia y de los jóvenes bachilleres.	
5) Diseñar y desarrollar proyectos alternativos de intervención educativa.	
6) Proponer, llevar a la práctica y evaluar secuencias didácticas y metodologías de intervención educativa.	
7) Estimular un desarrollo estable de las capacidades cognitivas, afectivas y sociales de los adolescentes.	
8) Desarrollar ambientes e interacciones educativas que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.	
9) Emplear metodologías y procedimientos didácticos orientados a promover el aprendizaje autónomo, colaborativo y autorregulado.	
10) Gestionar y emplear ambientes y sistemas educativos con base en el uso de recursos para el aprendizaje y TIC.	
41. Actitudes.	
1) Comportamiento ético y respetuoso en la comunidad escolar.	
2) Ejercer la docencia de manera coherente con la visión institucional en la que labora y su papel en la sociedad.	
3) Promover un ambiente de respeto y comunicación entre los miembros del grupo a través del ejemplo.	
4) Incorporar el respeto a la diversidad como elemento central de procesos argumentativos.	
5) Establecer un compromiso de apoyo y respeto hacia la construcción de valores por parte de los alumnos.	
6) Modelar comportamientos asertivos entre pares y en relación con la autoridad.	
7) Ser consciente de la responsabilidad que conlleva la formación de seres humanos.	
8) Ser congruente con su papel, modelo de interacción con los otros y con el conocimiento.	

En una escala del 1 al 5, donde 5 es mayor, de acuerdo con su formación durante el programa MADEMS:

42. En qué grado considera usted que el programa le brindó lo siguiente.	
1) Elementos conceptuales y metodológicos que le permiten el ejercicio de una práctica docente basada en principios sociales, éticos y educativos.	
2) Una formación sólida en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos.	
3) Un manejo experto en la didáctica de la filosofía.	

43. ¿Cuáles fueron las tres actividades o ámbitos en los que desarrolló más habilidades para su desempeño profesional?

44. ¿Por qué considera importante una formación específica en la docencia del nivel medio superior?

45. ¿Por qué considera que es importante la asignatura de filosofía en el nivel medio superior?

46. En unas líneas, ¿cómo describiría su relación con los docentes y el personal del posgrado en la UNAM?

47. Coloque cinco palabras o frases con las que podría describir a la UNAM. Colóquelas en orden jerárquico.

48. En este apartado puede agregar información que considere importante para mejorar la formación de los futuros egresados del programa o cuestiones que considere importantes para el estudio y que no fueron puntualizadas en este cuestionario.

Muchas gracias por su colaboración.