

ESTUDIO de EGRESADOS:

ESTRATEGIA de MEJORA

UN ESTUDIO EN CASO



Estudio de egresados: estrategia de mejora

Un estudio en caso

Felipe de Jesús Perales Mejía



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.



www.comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/ 10.52501/cc.074](https://doi.org/10.52501/cc.074)



Estudio de egresados: estrategia de mejora

Un estudio en caso

Felipe de Jesús Perales Mejía



Perales Mejía, Felipe de Jesús

Estudio de egresados: estrategia de mejora. Un estudio en caso / Felipe de Jesús Perales Mejía.
— Ciudad de México : Comunicación Científica, 2023. — 70 páginas : ilustraciones. —
(Colección Ciencia e Investigación).

ISBN 978-607-59500-8-2

DOI 10.52501/cc.074

1. Universidad Pedagógica Nacional (México) — Currículo. 2. Graduados Universitarios —
México. 3. Maestría en Educación — Currículo — México. I. Título. II. Serie.

LC: LB2430.M6

Dewey: 378.72

D.R. Felipe de Jesús Perales Mejía, 2023

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2023

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica S.A. de C.V., 2023

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,

Tel. (52) 55 5696-6541 • móvil: (52) 55 4516 2170

info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com

 comunicacioncientificapublicaciones  @ComunidadCient2

ISBN 978-607-59500-8-2

DOI 10.52501/cc.074



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
El proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en acceso abierto,
en <https://doi.org/10.52501/cc.074>

Índice

<i>Resumen</i>	9
<i>Prólogo</i>	11
<i>Presentación</i>	17
I. Antecedentes	21
El currículum y los EE	23
II. Contexto, perspectiva y propósitos	27
Objetivo general.	28
Objetivos específicos	29
Preguntas de investigación.	29
Descripción del programa	29
Perspectiva de investigación	33
III. Primera etapa: Formulario	35
Análisis y resultados	36
IV. Segunda etapa:	49
Metodología	49
Resultados	52
Discusión	59
<i>Referencias</i>	63
<i>Sobre el autor</i>	70

Resumen

La entrada del siglo XXI significó lo que algunos autores denominan un “cambio de época” (Bárcena, 2018), caracterizado por procesos que influyen en la educación, tales como el capitalismo global, la revolución tecnológica —veloz y profunda con el giro digital—, la sustitución del trabajo humano por robots, la genómica, el cambio climático, las migraciones masivas de personas, etc. Esto a su vez evidencia la necesidad de que las instituciones educativas modifiquen los currículos, tanto en su diseño como en su desarrollo, para readecuarlos a su contexto actual. En esta coyuntura, se genera una tensión entre las funciones que realizan las universidades, particularmente en los procesos de formación de los agentes sociales: por una parte, en su labor de prepararlos para que atiendan las necesidades del mercado laboral y, por otra, formarlos con una visión crítica y humanista que apunte hacia el desarrollo sustentable. En este libro, se presentan los resultados de un estudio de egresados de un programa de posgrado como estrategia que permite obtener información, desde las voces y visiones de los participantes, respecto a las dimensiones organizativa, pedagógica y estructural; la pertinencia de los procesos formativos, y como un medio para compartir experiencias y significados sobre el perfil de egreso, la movilidad laboral, entre otros. Asimismo, los resultados se contrastan con otras investigaciones sobre la importancia de los estudios de egresados en un contexto de múltiples transformaciones a nivel mundial.

Palabras clave: estudio de egresados, desarrollo curricular, formación.

Prólogo.

Una mirada inclusiva sobre la empleabilidad en la universidad

Históricamente la universidad se ha movido entre dos polos no siempre en sintonía: conocimiento y profesionalización. Esto es, por un lado, siempre está presente la misión constituyente de ser el centro de generación de pensamiento y ciencia de la sociedad; mientras por otro nuevas finalidades existen que han ido conquistando su propio espacio según ha ido avanzando la modernidad, especialmente la de constituirse como centro de formación de profesionales (Torres, 2014). La primera se ha caracterizado por su cariz humanista, pero en la medida en que el conocimiento científico y académico ha caído en una suerte de formalismo, esto ha ido debilitando su posición en la construcción de la nueva universidad. La segunda, en cambio, ha ido abriendo nuevas posibilidades y viene instituyendo un nuevo espacio, cada vez más hegemónico.

Esta tensión está presente en la actualidad, no sólo en el imaginario de la sociedad y de quiénes nos dedicamos a labores universitarios, sino también en las políticas públicas que se vienen implementando en los últimos años. Las exigencias de un mercado profesional cada vez más competitivo llevan a las universidades a ser también parte de los procesos selectivos y a ser, ellas mismas, objeto de esta competencia, obligadas, por ejemplo, a entrar en el juego de los rankings de excelencia de diferente tipo, donde los índices de empleabilidad son uno de los indicadores presentes. Se entiende entonces que la mayor incidencia en el mercado de trabajo es un indicador de la calidad de los procesos de formación que se llevan a cabo. De hecho, forma parte de las estrategias de mercadotecnia de la mayoría

de las universidades para la selección de “los y las mejores” estudiantes. Esto es, hoy en día una estrategia generalizada, tanto desde el ámbito de lo privado como de lo público, que obliga a competir desde esta lógica competitiva en un escenario de liberalización de los servicios educativos (Verger, 2006), especialmente los superiores.

Tal como Felipe Perales presenta en la obra que sigue a este prólogo, esta preocupación por la empleabilidad ha movilizad las políticas universitarias en diversos escenarios internacionales: algunas desde un centralismo regulador, con un gran peso en la planificación económica y productiva del Estado; otras dejando actuar al mercado y su supuesta autorregulación. El resultado suele ser similar en tanto que en ambos casos la universidad incorpora estrategias relacionadas con el mercado laboral. Más allá de las consideraciones sociopolíticas en relación con sus finalidades, un elemento central en este debate es el carácter de servicio público de los estudios universitarios y las diferentes aristas que pueda plantear esta perspectiva. En este sentido, en un estudio reciente conducido por Fernando Hernández y Juana M. Sancho (2021), el cual analiza las narrativas de estudiantes universitarios acerca de su paso por la institución, se destaca que, para ellos y ellas, la primera función de la universidad es la preparación para el mercado de trabajo, junto con el crecimiento y enriquecimiento personal y el desarrollo y progreso social.

De alguna manera todo ello apunta a considerar el papel de la universidad como servicio público. Esto es, está sirviendo a (debería estar al servicio de) intereses generales y colectivos en tanto que contribuye a la consolidación de proyectos sociales, políticos, económicos, culturales y, como vemos por la investigación anterior, también personales. Como tal servicio público, se ve sujeto a las tensiones entre lo personal y lo colectivo; el crecimiento personal y el progreso social.

La pregunta relevante en este sentido sería: ¿cómo juega la empleabilidad en esta perspectiva de servicio público? Desde la mirada humanista tradicional —no exenta de elitismo intelectual, jerarquías epistemológicas y culturales y procesos excluyentes—, esta sería una cuestión secundaria, ya que el interés principal estaría en la búsqueda de la excelencia académica, de la verdad científica, cualquier cosa que sea esto, o del liderazgo cultural de la sociedad. Desde la mirada neoliberal, centrada en las com-

petencias profesionales, este sería el foco principal, orientado hacia la excelencia en el mercado laboral.

Posiblemente lo complicado sea afrontar una perspectiva inclusiva, que permita resituar los focos de acuerdo con una perspectiva democrática, que atienda al “bien común” y a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Rué (2013), en este sentido, se pregunta acerca de cómo afrontar el cambio de modelo socio-productivo desde el sistema universitario, poniendo el foco en su responsabilidad respecto a la construcción de una sociedad orientada desde estos principios básicos. Así, hablar de empleabilidad en la universidad también tiene que ver con las posibilidades de acceso de los diferentes sectores de la sociedad y su capacidad para generar condiciones de justa distribución, de equilibrios socioeconómicos y de políticas de inclusión en todos los niveles.

En este sentido, la excelencia académica debe ir también acompañada de la excelencia democrática, aquella que dé sentido a la incorporación al mercado de trabajo de todos los sectores sociales, especialmente de aquellos más vulnerables, para los que las redes de excelencia profesional están más alejadas. El modo como la institución universitaria afronta esta cuestión, por tanto, no es neutra ni aséptica, sino que es relevante en la construcción de modelos productivos y profesionales en los que revierten sus actuaciones. En ese tenor, es relevante que este trabajo de Felipe Perales concluya haciendo referencia a la necesidad de que los estudios de egresados y egresadas “pueden contribuir en la construcción de espacios democráticos e incluyentes en sus propios contextos”.

En esta perspectiva de servicio público y bien común como finalidad de la universidad, mirar al mercado laboral es importante, ya que tiene que ver con la generación de posibilidades para los colectivos más vulnerables. Lo cual supone también revisar las políticas de acceso y las condiciones de permanencia, que pueden generar, de forma indirecta, la exclusión por motivos sociales y económicos y no por la actuación académica (Sverdlick, 2013). Esto conduce, necesariamente, a reivindicar la universidad pública como el espacio necesario e imprescindible para desarrollar políticas públicas democráticas que contribuyan de forma decidida a esta necesaria democratización y valoración del desarrollo profesional de los egresados y las egresadas.

Resulta relevante, en este sentido, entender que la empleabilidad se mueve por redes complejas que no siempre están en correspondencia con los éxitos académicos, lo cual otorga más relevancia a las actuaciones de la universidad de cara a garantizar una mejora en las oportunidades de todas y todos. Por ello, la calidad de la formación, sin duda, es un factor relevante, como revela este libro, si bien esta debe ir acompañada de otros aspectos que permitan avanzar hacia la consecución de este proyecto colectivo de mejora social, que la universidad representa.

Las redes de tipo social de carácter informal, relacionadas con los vínculos entre colectivos de sujetos, están muy presentes en el mercado laboral y actúan, a su vez, como un factor relevante para esta empleabilidad. Esto constituye uno de los factores de exclusión más relevantes en tanto que actúa al margen, o en paralelo, a las consideraciones de tipo académico. En este sentido cabe apuntar que en algunos sectores profesionales estas redes pueden tener un papel muy protagónico en el acceso al mercado de trabajo. Hablo, por ejemplo, de grupos familiares, colectivos profesionales, círculos sociales determinados, etc. En un sistema universitario competitivo, con rankings nacionales e internacionales, universidades de excelencia y jerarquías académicas establecidas, el acceso a una u otra universidad puede generar opciones diferentes para unos o para otros, ya que generan poblaciones de estudiantes diferentes, además del origen social, cultural y económico. No obstante, las relaciones entre rendimiento académico y nivel socioeconómico, en la enseñanza obligatoria, está suficientemente estudiada (Fernández-Enguita *et al.*, 2010), así como sus consecuencias en el acceso a las diferentes universidades.

Este escenario hace más relevante la consecución de una universidad pública que cumpla con el servicio público que demandamos. La democratización en el acceso, en la financiación, en el desarrollo de sus programas educativos, etc., son condiciones ineludibles para generar condiciones equitativas entre toda la población universitaria, independientemente de su origen, al igual que para generar relaciones de cooperación entre el sistema laboral y profesional y la universidad, de tal forma que se generen posibilidades de cambio del modelo productivo y de empleabilidad, a lo largo del desarrollo de los estudios, y no sólo como un desenlace, una vez finalizados estos.

Esto requiere que la universidad reconsidere sus finalidades (Sancho, 2021), considerando cuál es su responsabilidad en los procesos de democratización de la sociedad, en la construcción de un sistema productivo-laboral inclusivo, en la configuración de un sistema de pensamiento crítico que contribuya a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria y a la realización de los intereses personales de los y las usuarias del sistema.

El libro de Felipe Perales, que tengo el placer de prologar, puede suponer un elemento de reflexión en este sentido, ya que ofrece la perspectiva de los egresados y las egresadas en relación con lo que ha representado su plan de estudios en su proceso de inclusión laboral. A partir de una contextualización conceptual, que nos sitúa en el problema, tanto a nivel nacional como internacional, se adentra en los resultados de un proceso de indagación que develan algunas de las cuestiones que de forma somera vengo desgranando. Sin duda, es necesario aumentar el número de los estudios que nos pongan de relieve el sentido de la universidad en este momento de hegemonía neoliberal, que parece naturalizar procesos de exclusión que sólo son el resultado de prácticas mercantilizadoras (Rué, 2013).

Como académicos y universitarios, tenemos una responsabilidad en dar sentido a las tensiones mencionadas, entre un modelo humanista que hace aguas en muchos aspectos, y un mercantilismo neoliberal que amenaza con instrumentalizar todo aquello que toca. Es importante, por tanto, reconocer la voz de los y las estudiantes, como este libro presenta, que presentan sus inquietudes sobre sus trayectorias, sus posibilidades, sus necesidades, sus intenciones, etc. Tanto a partir del primer estudio más descriptivo, a través del cuestionario, como lo que nos ofrecen los grupos de discusión que se generan en la segunda fase, Felipe Perales nos deja un escenario para reflexionar, para aprender y, sobre todo, para transformar.

J. IGNACIO RIVAS FLORES
*Instituto Universitario de Investigación en Formación
de Profesionales de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga*

Bibliografía

- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2021). Dilemas y desafíos de la universidad desde el cruce de visiones entre docentes y estudiantes. *InterCambios*, 8(1), 3-12.
- Rué, J. (2013). La universidad española, sus desafíos y su capacidad de agencia. *Educar*, (núm. especial por XXX aniversario), 9-31.
- Sancho, J. M. (2021). Quo Vadis University? (¿Quo vadis universidad?). *Culture and Education*, 23(2), 8-15.
- Sverdlick, I. (2013). Universidad, desigualdad y justicia social. *Revista de Educação Pública*, 22(48), 1-22.
- Torres, C. A. (2014). Las universidades públicas y el sentido común neoliberal: Siete tesis iconoclastas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 18-31.
- Verger Planells, A. (2006). La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(9), 1-20.

Presentación

La entrada del siglo XXI marcó lo que algunos autores denominan un “cambio de época” (Bárcena, 2018), caracterizado por procesos que influyen en la educación, como el capitalismo global, la revolución tecnológica —veloz y profunda con el giro digital—, la sustitución del trabajo humano por robots, la genómica y el cambio climático, entre otros.

En este contexto, el capitalismo global demanda nuevas competencias y conocimientos para resolver problemas en situaciones complejas e inéditas, como la circulación de manera vertiginosa de la información y el conocimiento o la vulnerabilidad personal y social ocasionada por la pandemia global del COVID-19. Lo anterior evidencia la necesidad de que las instituciones educativas modifiquen los currículos, tanto en su diseño como en su desarrollo, sobre todo en los procesos de evaluación, a fin de que se cuente con información suficiente y oportuna referentes a las dimensiones organizativas, estructurales y pedagógicas para readecuarlas al contexto social, político y económico en el que se encuentran. Entre las nuevas competencias y conocimientos requeridos están el pensamiento crítico y creativo, la autorregulación y autogestión, la creatividad, la capacidad de negociación, las competencias sociocomunicativas, el autoaprendizaje y la capacidad para trabajar de forma interdisciplinar, entre otras.

El estudio de egresados (EE) representa un área de oportunidad para continuar explorando el significado de las experiencias y visiones de los participantes respecto la pertinencia de los procesos formativos, no sólo

relacionados con la vinculación al mundo productivo (Gómez, Ortiz y González, 2017; Sánchez, 2017; García, Castillo y Salinas, 2017), sino como un medio para conocer, desde sus propias voces, sus experiencias y significados. También permite trazar líneas para la actualización de los programas en las instituciones educativas (Hamui, Ponce, Varela y Moreno, 2011; Zhou, 2016; Núñez y González, 2019) creando condiciones de posibilidad que faciliten la innovación, el pensamiento crítico y la inclusión en la sociedad del conocimiento y la información.

Desde esta perspectiva consideramos que los EE, como estrategia de investigación orientada a mejorar las instituciones educativas, son factibles si se utilizan distintas herramientas que permitan obtener información de las voces y visiones de los egresados. Hacemos énfasis en el concepto *estrategia*, porque hace alusión al curso de acciones posibles, similares a las que se utilizan para ganar batallas, más que a una metodología fija, a un modelo o a una regla que hay que seguir puntual y detalladamente de manera prescriptiva; en cambio, nos referimos a un proceso de búsqueda orientado por los propósitos que se pretenden lograr en los EE.

El propósito de este documento es presentar de manera global los resultados de un proyecto de investigación que inició en el ejercicio de autoevaluación promovido por la Rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional en México, durante el mes de abril del 2018 con la intención de obtener información sobre el desarrollo de los diversos programas de posgrado que se ofrecen en las unidades del país.

La autoevaluación permitió al Cuerpo de Académicos de la Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular de la Unidad 052 ubicada en Torreón, Coahuila, reflexionar y valorar, de manera colaborativa, las acciones que han hecho posible las diversas actividades académico-administrativas, así como reconocer los logros y problemáticas, internas, y externas para esbozar propuestas que hicieran posible la mejora continua en el programa de posgrado (Anzures *et al.*, 2018).

Una de las propuestas que surgieron en el ejercicio de autoevaluación fue el diseño del Proyecto sobre el Estudio de Egresado, el cual se propuso realizar en dos etapas, ambas bajo mi absoluta responsabilidad; sin embargo, los resultados se socializaron con los compañeros del Cuerpo de Académicos del Programa de Posgrado (CAPP), los participantes y el público

en general a través de dos revistas indexadas de circulación internacional (Perales, 2020 y 2021).

El proyecto se consideró una necesidad porque, después de dos décadas de operación, el programa no había sido sometido a un proceso de evaluación-investigación que considerara las voces y visiones de los egresados que lo hubieran cursado. Lo anterior hizo posible contar con evidencias acerca de su pertinencia en el contexto actual de múltiples transformaciones a nivel local y global. Lo que se presenta tiene como propósito presentar una visión ampliada de las etapas del Estudio de Seguimiento de Egresados en doce generaciones. El propósito que orientó las dos etapas fue:

- Obtener información de los egresados de la Maestría, relacionada con la formación obtenida en los diversos cursos y seminarios, así como el logro del perfil de egreso y la movilidad laboral y académica.

Como preguntas de investigación se utilizan los siguientes:

- ¿Cuál es la opinión de los egresados sobre el logro del perfil de egreso en las líneas y áreas de la malla curricular?
- ¿Cursar el programa hizo posible obtener ascensos y mejorar en su desempeño profesional?
- ¿Cursar el programa permitió que continuaran con su trayectoria académica y desarrollo profesional? entre otras.

La obra se integra en cuatro apartados. En el primero, se abordan los antecedentes de los EE, haciendo hincapié en la impronta economista en diversos países durante el siglo xx que acentuaron la tensión en los propósitos de la universidad: formar para el desarrollo social sustentable y democrático o para el mercado laboral. Asimismo, la importancia que ha tenido en el contexto global durante el siglo xxi y algunas investigaciones que, desde distintas perspectivas teórico-metodológicas, han aportado líneas para continuar explorando el sentido y el significado de los EE para las instituciones de educación superior.

En un segundo apartado, se describen los propósitos, las preguntas de investigación que orientaron el estudio, el contexto en que se realizó, los partici-

pantes o población objetivo, las líneas y áreas que constituyen el programa, la malla curricular y la perspectiva de investigación utilizada en las dos etapas.

La descripción-explicación de la primera etapa del estudio se incluye en un tercer apartado, así como las preguntas del instrumento que se utilizó, la manera en que se analizó la información recabada y los resultados obtenidos. Entre los resultados destaca la participación del sexo femenino, lo cual es una evidencia del principio de equidad que rige en los posgrados en las instituciones de educación superior en México, el número de egresados y titulados; el cumplimiento del perfil de egreso, la obtención de acensos en la trayectoria laboral, las áreas de oportunidad y en las que es preciso continuar reforzando en el desarrollo curricular. Esta sección finaliza con una breve discusión de los hallazgos con los resultados de otras investigaciones, así como las posibilidades y limitaciones del instrumento que se utilizó.

En el apartado número cuatro, se describe y explica la segunda etapa del estudio denominada *foro o grupo de discusión*, la metodología para analizar los datos y la narrativa mediante la que se reconstruyeron la participación de los asistentes, así como la discusión de los resultados y el contraste con otras investigaciones.

Esperamos que la lectura del libro pueda permitirle al lector obtener una visión sobre la manera en que es posible utilizar el estudio de egresados con evidencias teóricas y empíricas para orientar la mejora de las instituciones educativas.

I. Antecedentes

En las universidades existe una tensión respecto de la preparación de los sujetos según las necesidades del mercado laboral, la cual desarrolla, por un lado, el pensamiento crítico (como adaptación al campo de trabajo) y, por otro, forma a sus alumnos con una visión crítica para el desarrollo humano sustentable. Es decir que la educación superior forma al mismo tiempo para las necesidades del aparato productivo y para que cuestionen el *habitus* (Bourdieu, 2002) que les asigna una posición en el espacio social, construyendo competencias que hagan posible crear condiciones que lo transformen y lo hagan más humano, solidario y democrático. Así, las instituciones educativas requieren buscar el equilibrio entre formar para el mercado laboral y/o formar para el desarrollo individual y social; entre un saber hacer y un saber convivir y ser.

No obstante, conviene anotar que la tensión entre estos dos polos —mercado laboral y desarrollo humano— se debe a que los EE, durante el siglo xx, tuvieron una impronta economicista que analizaba las relaciones entre la pertinencia y la relevancia de los procesos formativos de las instituciones y las necesidades del aparato productivo. Según Teichler (2021), en la década de 1950 Japón contaba con estadísticas sobre la ubicación laboral de todos los egresados después de su graduación, mientras que en el Reino Unido se realizaban encuestas seis meses después de que los egresados concluyeran sus estudios.

En la década de 1970, se aplicaron instrumentos más complejos en Estados Unidos, Alemania y Noruega. A fines del siglo xx y principios del

XXI, en la sociedad del conocimiento y de las políticas basadas en evidencias, se usaron instrumentos en diversos países para comparar la empleabilidad de los egresados. El criterio a escala planetaria que orientó este tipo de estudios —en las instituciones y en los programas de formación— se basaba en el supuesto de que determinadas condiciones de carácter cualitativo, organizativo, estructural y pedagógico permitían a los egresados construir las competencias que necesitarían para los puestos del aparato productivo que ocuparían en un futuro próximo (Teichler, 2021).

El EE, como línea de acción política, forma parte de las recomendaciones de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) presentadas al final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI, en la que establece que las instituciones deben evaluar sus programas de acuerdo con las necesidades sociales. En México, este tipo de estudios se realiza desde la década de 1970 y, posteriormente, a partir de la de 1990 se aplican conforme a las recomendaciones de la UNESCO.

Algunas instituciones han utilizado como marco de referencia la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998). Actualmente, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en la metodología que utilizan para evaluar y acreditar los programas educativos, contemplan el seguimiento de egresados como uno de los requisitos para que una institución obtenga la certificación: “El programa educativo debe utilizar la opinión de los egresados para establecer los ajustes necesarios a las actividades curriculares o de formación integral, que realizan los estudiantes” (CIEES, 2018, p. 17).

En este sentido, algunas instituciones de educación superior, para obtener datos sobre los egresados y conocer la pertinencia y relevancia de sus programas de estudio, cuentan con una plataforma en internet. Entre las instituciones que utilizan ese recurso están la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Politécnica de Tulancingo (UPT), la Universidad Tecnológica del Norte de Coahuila (UTNC), entre otras. En ese espacio virtual, además de las encuestas en línea para recabar información de los egresados en distintos rubros, las universidades ofre-

cen otros servicios, como, ofertas de posgrados, educación en línea, certificaciones, bolsas de trabajo, apoyo a la inserción laboral, eventos culturales, entre otros.

Sin embargo, en México la acreditación y certificación son opcionales, tanto para las instituciones públicas como privadas. En contraste, en Ecuador (Mena, 2020) se ha legislado para hacer obligatoria la acreditación y certificación de los programas que ofrecen las instituciones de educación superior, porque suponen que con ella se puede garantizar la calidad de estos.

En México, en este cambio de época, la necesidad de contar con datos sobre la formación de los egresados de instituciones de educación superior ha adquirido mayor relevancia por el incremento paulatino y acelerado en el número de programas y matrícula de alumnos. Si se considera que, en la década de 1970, había 226 programas, cifra que aumentó —de acuerdo con Martínez Covarrubias (2019)— a 1 232 en la década de 1980, entre especializaciones, maestrías y doctorados; en el 2019, la cifra aumentó significativamente a 9 602 programas con 361 267 estudiantes y, para el ciclo escolar 2019-2020, según estadísticas de la ANUIES (2019), la matrícula ascendió a 384 473 alumnos.

A pesar de que hubo un incremento sustantivo en los programas de posgrado en México, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019), cursar un programa de doctorado es bastante difícil, si se considera que el 0.1% de la población entre 25 y 64 años lo ha conseguido, lo que representa la cifra más baja de los países afiliados a la OCDE. Es decir, la inequidad y desigualdad persisten en este cambio de época del neoliberalismo y capitalismo global, no obstante las múltiples demandas del aparato productivo para formar agentes sociales con otras competencias y saberes que impulsan a las instituciones de educación superior para que modifiquen sus currículos.

El currículum y los EE

El estudio que se presenta se realizó tomando en consideración el carácter polisémico y las funciones que se le atribuyen al *currículum* (Gimeno

y Pérez, 1993); algunas relacionadas con las necesidades sociales en las distintas etapas de la escolaridad, llegando a constituirse en puente entre la formación que ofrecen las instituciones educativas y el mundo laboral (Navarro, 1998; Zhou, 2016; Gómez *et al.*, 2017; Sánchez, 2017; García *et al.*, 2017); en tanto que otros autores hacen alusión al conjunto de experiencias formativas y no formativas que inciden en los agentes sociales (Jackson, 1992; Vega, 2018); otros más, con la calidad de los programas y la innovación curricular (Acosta, Cortés, Vélez y Herrera 2004; Ruay *et al.*, 2016), los contenidos culturales (Gentili, Apple y Tadeu, 1997), la profesionalidad de los docentes (Stenhouse, 1987; Brubacher, Case y Reagan, 2000), entre otros.

El *currículum* como campo de investigación permite analizar y contrastar las distintas visiones que tienen los agentes sociales sobre la realidad educativa, así como sobre el quehacer que se les otorga a las instituciones en el presente, el valor asignado en el pasado y lo que imaginan como futuro posible en lo que se propone que se aprenda durante la escolarización.

En este sentido, para algunos autores (Sacristán, 2010), es posible considerarlo como un instrumento instituido e instituyente que pretende regular las prácticas de los múltiples agentes que intervienen en su concreción: docentes, directivos, alumnos, diseñadores de materiales educativos, etcétera.

En esta dimensión, el *currículum* es un texto que tiene la pretensión de adecuarse a los contextos, para hacer que los aprendizajes propuestos para los agentes sociales sean eficientes, racionales y respondan a las necesidades expresadas en las demandas socioculturales, psicopedagógicas y epistemológicas. Es decir, que respondan a las fuentes que hacen posible el diseño o rediseño de los currículos (Casarini, 2013), puesto que, como lo refiere Goodson (2000), la implicación etimológica de la palabra latina *currículum*, derivado de *currere*, significa “correr”. En sentido amplio, es la propuesta institucional que define los procesos formativos o los *camino*s para el aprendizaje en el proceso de escolarización, en un momento histórico determinado.

Por lo anterior, el *currículum* en un sentido amplio, no restringido al significado de planes y programas de estudio, es posible conceptualizarlo

como propuesta política, campo de conocimiento y práctica educativa (Angulo y Gallardo, 2019) mediante el cual se pretende formar a los sujetos sociales a través de la reproducción, producción, circulación y transformación del conocimiento que circula.

En esta dimensión, los EE como campo para la producción de conocimiento en las prácticas educativas, son una de las aristas del *currículum* que ha llegado a constituirse en una línea de investigación relevante para la evaluación de programas (Diego *et al.*, 1997; Tom, 2014; Zhou, 2016; Pérez, 2017; García *et al.*, 2017). No obstante, ha ido ampliando sus temáticas y focos de atención, desde la pretensión inicial para comprobar o corroborar el logro de los objetivos propuestos en los planes y programas de estudio, pasando por los procesos y la práctica en que se desarrollan los contenidos de aprendizaje y medir el ranking de las universidades, hasta llegar a convertirse en un recurso para obtener información a fin de que los tomadores de decisiones puedan reorientar la política educativa en una universidad o en un país.

Los EE —denominados también “programas de seguimiento de egresados” (PSE), según García *et al.* (2017)—, además de aportar información a las instituciones educativas con objeto de que tomen decisiones sobre los procesos formativos para articularlos y adecuarlos a determinadas necesidades en un momento histórico específico, pueden constituirse en un insumo para que los futuros aspirantes puedan tomar decisiones sobre la demanda de la carrera que han seleccionado, la ubicación laboral, las expectativas del mercado, etc. De aquí la necesidad de continuar explorando las posibilidades formativas e informativas de los EE, las cuales parten del supuesto de que la pertinencia en los procesos formativos que ofrecen las instituciones se concreta en la práctica profesional de sus egresados, en su movilidad laboral y en su desempeño profesional (Rubalcava, 2009).

Como se mencionó con anterioridad, los EE en sus diversos focos de investigación (Tom, 2014; Pérez, 2017; García *et al.*, 2017, Keck y Saldívar, 2016) han abandonado la pretensión economicista inicial orientada a corroborar el logro de los propósitos, procesos y resultados, y se han centrado más en obtener información para que quienes toman las decisiones revisen críticamente los procesos formativos y puedan situarlos en la co-

yuntura sociohistórica. Además, estos estudios, en su nuevo formato, tienden a promover el pensamiento crítico y creativo de los sujetos.

En esta dimensión, los EE aportan información a las instituciones de educación superior en distintos campos: informar a los futuros aspirantes sobre las características de la carrera seleccionada para contrastarla con sus expectativas sobre la obtención de un mejor empleo y preparación académica (Esquivel, Reyes y Reyes, 2018); analizar cómo ha sido desplazado el capital académico por el capital interpersonal que utiliza redes de contactos para lograr insertarse en el mercado laboral (Fernández y García, 2020); analizar las tensiones y reconfiguraciones de los saberes-haceres de los egresados al cursar programas de posgrado (Mendoza, Dietz y Mateos, 2019); reflexionar sobre las subjetividades en las prácticas de investigación en universidades interculturales (Mendoza, 2020); evidenciar la desarticulación de los programas para articular la formación académica, centrada en los conocimientos disciplinares, con una ontológica en la que se consideran las experiencias de los participantes (Keck y Saldívar, 2016), entre otros.

Asimismo, los EE posibilitan la mejora continua en las instituciones para conocer el desempeño de los egresados y su adecuación al mercado laboral (Gómez *et al.*, 2017), así como el grado de satisfacción de los egresados respecto del diseño del contenido y del plan de estudio para modificarlo (Zhou, 2016). En esta dimensión, conocer la opinión de los egresados y estudiantes permite rediseñar nuevos planes de estudio, como lo muestra la investigación realizada por Núñez y González (2019) en la República de Chile para los doctorados en Educación; en México, el diseño del perfil profesional de la carrera de Medicina en la Universidad Nacional Autónoma de México (Hamui *et al.*, 2011) o proponer un modelo que permita identificar fortalezas y área de oportunidad mediante el acopio de información para así reorientar la toma de decisiones (Hernández y Zilberstein, 2022).

En general coincidimos con la puntualización que hace Miguel Ángel Santos Guerra (2022) en cuanto a que en los estudios de egresados permea la combinación entre investigación y evaluación, puesto que no toda evaluación es investigación y, si se investiga, es porque los hallazgos se orientarán para la mejora de las instituciones.

II. Contexto, perspectiva y propósitos

El lugar en el que se realizó el EE fue la Unidad 052 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) localizada en Torreón, Coahuila. En ésta se oferta el programa de la Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular (MECDC) desde 1997; para cuando se realizó el estudio se habían graduado doce generaciones. Durante ese tiempo, la plantilla del programa se encontraba integrada por cuatro docentes de tiempo completo (40 horas), todos con estudios de doctorado (dos con título y dos en vías de obtener el grado). Cabe comentar que el programa llegó a tener el doble de asesores, pero algunos por jubilación y otros por intereses personales lo abandonaron.

El programa fue diseñado por iniciativa de un grupo de académicos de la misma Unidad y coordinado por un asesor de la Unidad Ajusco, en el contexto de la Reforma Educativa de la década de 1990. Fue el primer programa de posgrado ofertado en la Unidad y el segundo de la UPN en el estado de Coahuila. La propuesta del Programa fue dictaminada el 25 de septiembre de 1995 por la Coordinación de la Maestría en Educación de la Rectoría para que fuera turnado al Consejo Técnico y Académico de la Universidad (CME-052/95). Sin embargo, fue aprobado dos años después, en la LVII sesión del Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional (SAC/160/97), e inició el segundo semestre de 1997.

La Maestría en Educación con Campo en Desarrollo Curricular, de acuerdo con el Consejo Mexicano de Estudios Posgrado (2015, pp. 56-57), se ubica en el área de conocimiento de Humanidades y Ciencias de la con-

ducta, la cual es una de las áreas prioritarias a nivel nacional, con 2 354 programas que representan 24.3% de la totalidad de 9 684. Por la particularidad del campo, dentro del Sistema Nacional de Unidades de la Universidad Pedagógica solamente se ofrece en otras dos: en la 31 de Mérida en el estado de Yucatán y en la 161 de Morelia, Michoacán. Sin embargo, los propósitos no son los mismos, ni tampoco la malla curricular, la cual se encuentra integrada por doce materias, divididas en tres líneas y cuatro semestres: educativa, currículum y metodológica.

Sin embargo, la MECDC, a más de dos décadas de operación, no contaba con información que permitiera valorar si el perfil de egreso del Programa respondía a las necesidades del sistema educativo, si eran pertinentes, congruentes y actuales los contenidos curriculares y las líneas de formación. Lo anterior resultaba relevante en el momento en el que la Rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional inició en abril del 2018 el proceso de autoevaluación institucional de los posgrados con la intención de identificar fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad para ofrecer una formación con calidad y equidad.

Por las consideraciones anteriores, en el presente proyecto se plantearon los siguientes objetivos general y específicos.

Objetivo general

Obtener información de los egresados de la Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular relacionada con la formación recibida en los cursos y seminarios en las diversas áreas y líneas curriculares, así como con el cumplimiento del perfil de egreso, la movilidad laboral y académica y al mismo tiempo documentar sugerencias para adecuar el diseño o rediseñar otro que responda a las necesidades sociales, políticas y económicas que demanda el sistema educativo.

Objetivos específicos

- (a) Actualizar, en una base de datos, la información personal y profesional de los egresados de la Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular.
- (b) Documentar la opinión de los egresados relacionada con el cumplimiento del perfil de egreso, la formación profesional recibida en los cursos y seminarios, en las diversas áreas y líneas curriculares, con la intención de rediseñar o modificar el programa.
- (c) Valorar el desarrollo profesional de los egresados en lo referente a la movilidad laboral y trayectoria académica.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el punto de vista de los egresados sobre el cumplimiento del perfil de egreso del programa, la formación recibida en las líneas y áreas de la malla curricular?
- ¿Cursar el programa ayudó a los egresados obtener un ascenso y mejorar su desempeño profesional?
- ¿Cursar el programa permitió a los egresados continuar su trayectoria académica y desarrollo profesional?

Descripción del programa

El programa tiene como propósito formar especialistas (docentes-investigadores) en el campo del Desarrollo del Currículo mediante la construcción de habilidades y competencias tendientes a mejorar la comprensión y solución de problemáticas del sistema educativo nacional (Vanegas *et al.*, 1995).

En el proyecto se define el Campo del Desarrollo Curricular como aquel que denota la manera en que la sociedad ha enfrentado los procesos de transformación y, cómo a partir de la institucionalización de la educación, múltiples propuestas materializan históricamente concepciones, me-

tas, valores, ideales, aspiraciones e intereses que orientan las actividades de los espacios educativos, así como estrategias mediante las cuales se espera realizarlos; pero a la vez, implica las prácticas que lo hacen posible.

El programa de maestría considera para efectos de análisis, al currículum como punto de partida para reflexionar sobre las relaciones educación-sociedad, en lo que se refiere a los condicionamientos políticos, económicos, culturales e ideológicos que determinan los recortes de la realidad propuestos para formar a los sujetos, su orientación, organización y secuencia, las destrezas, hábitos, habilidades; en suma, la cultura que la institución escolar socializa por medio de enfoques metodológicos específicos (Vanegas *et al.*, 1995, p. 17).

El perfil de ingreso señala como requisito que los interesados cuenten con estudios de licenciatura en Educación y hayan obtenido el grado correspondiente o de carreras a fines, y que se desempeñen como profesores de educación básica, formadores de docentes o profesores de educación superior.

El programa se propone como objetivo: “La formación de Profesionales de la educación capaces de desarrollar proyectos de intervención en el plano curricular basados en prácticas de investigación” (Vanegas *et al.*, 1995, p. 15). Se integra por tres ejes: en el primero, de formación general, se ubican las asignaturas de Teorías de Interacción, Teoría Curricular y el Seminario de Investigación I; el segundo, de formación en el campo, está integrado por dos líneas, en la primera los cursos de Sistema Educativo Mexicano, Formación de Docentes y Proyectos de Desarrollo Institucional; en la segunda, los cursos de Diseño y Evaluación Curricular, Intervención en el Aula I e Intervención en el Aula II.

La malla curricular se complementa finalmente con el eje metodológico que incluye los Seminarios de Investigación I, II, III y al final el de Tesis. En esos espacios se espera que el participante formalice la tesis para obtener el grado de Maestro en Educación. Paralelo a los seminarios y cursos, los alumnos cuentan con el apoyo de un tutor, quien los acompaña en el desarrollo del proyecto de investigación y en los problemas que se les presenten en su trayecto académico (Vanegas *et al.*, 1995).

El perfil de egreso se encuentra expresado en competencias definidas como la capacidad que tiene el graduado para resolver problemas específicos aprovechando el conjunto de conocimientos, saberes, hábitos y habilidades construidos en el trayecto formativo.

El perfil de egreso del plan de estudios de la MECDC contempla el desarrollo de las siguientes competencias:

- Maestros capaces de identificar necesidades y problemas que limitan su acción cotidiana.
- Maestros capaces de sistematizar y teorizar la práctica educativa.
- Maestros capaces de definir acciones en los ámbitos susceptibles de transformación.
- Maestros capaces de proponer alternativas que definan su intervención pedagógica y contribuyan a elevar la calidad de los servicios educativos que ofrece la región (Vanegas *et al.*, 1995, p. 25).

FIGURA 1. *Mapa curricular*

EJE DE FORMACIÓN GENERAL			
TEORÍAS DE LA INTERACCIÓN 2 horas 3769 4 créditos	TEORÍA CURRICULAR 4 horas 3770 8 créditos	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I 3 horas 3771 6 créditos	
EJE DE FORMACIÓN EN CAMPO		EJE DE INVESTIGACIÓN	
SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO 2 horas 3772 4 créditos	DISEÑO Y EVALUACIÓN CURRICULAR 4 horas 3773 8 créditos	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II 3 horas 3350 6 créditos	TUTORÍAS
FORMACIÓN DE DOCENTES 2 horas 3774 4 créditos	INTERVENCIÓN EN EL AULA I 4 horas 3775 8 créditos	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN III 3 horas 3351 6 créditos	
PROYECTOS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL 2 horas 3776 4 créditos	INTERVENCIÓN EN EL AULA II 4 horas 3777 8 créditos	SEMINARIO DE TESIS 3 horas 3269 6 créditos	
3326		TESIS 24 créditos	
MODALIDAD:		ESCOLARIZADA	
DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS:		CUATRO SEMESTRES	
TOTAL DE CRÉDITOS:		96	

FUENTE: Malla curricular de la Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular.

La población objetivo del estudio de seguimiento de egresados de la Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular la constituyeron 12

generaciones de docentes actualmente en servicio de educación básica y formadores de docentes, lo cual dio un total de 286 egresados, de los cuales 104 eran de sexo masculino (36.3%) y 182 del femenino (63.6%). La composición de la población se describe en la tabla 1.

TABLA 1. *Población*

<i>Generación</i>	<i>Periodo</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Desertaron</i>	<i>Terminaron</i>	<i>Titulados</i>	<i>Total</i>
1ª	1997-1999	5	22	4/14.8	10/37.0	13/51.1	27
2ª	2000-2002	15	12	9/32.1	9/32.1	9/9	27
3ª	2002-2004	8	18	8/30.7	15/57.7	3/11.5	26
4ª	2005-2007	9	20	13/44.8	11/37.0	5/17.5	29
5ª	2007-2009	11	20	8/25.4	15/48.3	8/25.4	31
6ª	2008-2010	9	10	12/63.1	6/31.5	1/5.8	19
7ª	2009-2011	8	14	11/50	6/27.2	5/22.7	22
8ª	2010-2012	9	16	13/52	5/20	7/28	25
9ª	2011-2013	5	18	14/60.8	4/17.3	5/8.6	23
10ª	2012-2014	11	16	18/66.6	4/14.8	5/18.5	27
11ª	2014-2016	9	8	11/64.7	5/29.4	1/5.8	17
12ª	2015-2017	5	8	7/53.8	4/30.7	2/15.3	13
Total		104/36.3%	182/63.6%	128	94	64	286

FUENTE: Elaboración propia.

El programa de la Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular tiene una orientación profesionalizante, conforme el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Pedagógica en el Artículo 5º, el cual establece que:

Los programas de Maestría tendrán por objeto la formación de profesionales de la educación que posean un dominio teórico y metodológico en un campo del conocimiento educativo, a fin de que contribuyan a mejorar las prácticas, generar modelos de intervención, así como impulsar la innovación (UPN, 2018, p. 2).

Perspectiva de investigación

En las dos etapas del EE, la perspectiva que se utilizó fue la cualitativa, la cual —de acuerdo con Flick (2004), Vasilachis (2006) y Katayama (2014)— es un paradigma emergente que permite comprender los problemas sociales planteados en las ciencias humanas y sociales como la historia, la psicología, la sociología, la economía, el derecho, la pedagogía y la educación, entre otras.

Esta es una manera diferente de indagación a la que utilizan las ciencias físico-naturales con sus metodologías cuantitativas y estandarizadas, las cuales corresponden a la tradición forense que, según Rivas (2020, p. 9), es “aquella que disecciona, descuartiza la realidad para devolvérsela en pequeñas porciones”. En este caso particular, nos interesaba conocer la experiencia de los participantes en el desarrollo curricular del plan de estudio de la MECDC, más que aplicar variables para descomponer sus visiones y concepciones desde el paradigma positivista.

Que los autores citados consideren a la investigación cualitativa como paradigma emergente no quiere decir que sea de reciente construcción, sino que se trata de una reactualización que hunde sus raíces en la tradición aristotélica (340 a. C.). En esta tradición, que data de hace siglos, la observación y la experiencia permiten comprender la realidad o *verstehen*. Algunos de sus autores más representativos son J. G. Droysen, M. Weber, W. Dilthey, Th. Abel, G. H. von Wright, H. G. Gadamer, P. Winch, J. Habermas y Ch. Taylor (Mardones y Urzúa, 1982). El paradigma cualitativo se enfoca en la comprensión o *verstehen* de los significados de los sujetos, la construcción de realidades o la estructura cultural en las que se enmarcan para su reconstrucción (Flick, 2004; Bertely, 2000, Rivas, 2020).

III. Primera etapa: Formulario

Tomando en consideración el contexto, los propósitos y las preguntas de investigación, así como la perspectiva del estudio, podemos situar el seguimiento de egresados, de acuerdo con Tejedor (citado por Lukas y Santiago, 2009), como una evaluación de programas y una estrategia de investigación, pero también como una alternativa en la que se relacionan la investigación y la evaluación, ya que permite obtener información sobre el desarrollo de los procesos educativos (Santos Guerra, 2022), cuyas pautas pueden reorientar el diseño o rediseño de las propuestas de formación.

En esta dimensión nos propusimos documentar el punto de vista de los egresados respecto al programa de la MECDC, y para ello se diseñó un formulario tipo Likert¹ con quince afirmaciones que describen lo propuesto en el perfil de egreso, las líneas curriculares y los propósitos de los cursos y seminarios. La negociación se realizó mediante una solicitud que se incluyó en el formulario para los egresados de las doce generaciones para que situaran sus respuestas en cada una de las quince afirmaciones, en una escala del uno al cinco, en la que el uno era el valor más bajo y el cinco el más alto. Además, se incluyen dos ítems de respuesta dicotómica en las

¹ En la primera versión del formulario participaron el Dr. José Luis Anzures García, el Dr. José Juan Rodríguez Lozoya y el Mtro. J. Leonardo Hernández. Sin embargo, la modificación del formulario con la incorporación de preguntas dicotómicas, de opción múltiple, de respuesta abierta y ubicación laboral, así como la realización del Proyecto del Estudio de Egresados de la MECDC, el análisis y sistematización de los datos, fueron de mi responsabilidad.

que elegía entre un sí o un no; otro de opción múltiple; otro de respuesta abierta y finalmente, un campo para que se anotara el puesto actual.

Los criterios que orientaron el contenido de las quince preguntas cerradas fueron prescriptivos, ya que el contenido correspondía al perfil de egreso, líneas de formación, propósitos de los cursos y seminarios; y con la finalidad de tener una imagen general, una de respuesta abierta (Lukas y Santiago, 2009).

El formulario fue enviado durante los meses de agosto de 2018 hasta abril de 2019 a los 286 egresados, de los cuales sólo lo contestaron 69, lo que corresponde a 24% de la totalidad. El envío se realizó mediante el programa Google Drive a través de las direcciones electrónicas que los egresados registran cuando se inscriben al programa. Aquellos que no proporcionaron esa información, se les localizó vía telefónica o se contactaron, en el caso de los docentes que laboran en el estado de Coahuila, gracias a la base de datos en la página web de Escuela Transparente de la Secretaría de Educación de Coahuila.

El estudio fue de tipo cualitativo, ya que se obtuvo información sobre el sentido y el significado del programa (Taylor y Bogdan, 1998; Rodríguez, 1997). El análisis de datos se realizó durante el mes de mayo de 2019. Las respuestas de elección múltiple, las dicotómicas y la de respuesta múltiple se analizaron mediante la estadística descriptiva; la de respuesta abierta se estudió conforme a los patrones de contenido para identificar las categorías recurrentes (Coffey y Atkinson, 2003) y la ubicación laboral de los egresados mediante la estadística descriptiva.

Análisis y resultados

De los 286 inscritos en las doce generaciones, 104 (36.3%) corresponden al sexo masculino y 182 (63.6%) al sexo femenino. Lo que evidencia el interés del sexo femenino por la superación académica con un 63.6%, menor al reportado por la Rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional (69.96%), pero superior al patrón que publica el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (2015, p. 97) en las maestrías, con 53.1%.

La tendencia es similar a nivel nacional, según los datos que se obser-

van en la página de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública a lo largo de nueve ciclos escolares (del 2009-2010 al 2017-2018) en las maestrías escolarizadas, con un promedio de 37 058 estudiantes del sexo masculino y 39 588.5 para el sexo femenino.

Los datos de la participación del sexo femenino son una evidencia del principio de equidad en los posgrados en las instituciones de educación superior de México.

De los 286 estudiantes que ingresaron al programa, egresaron 158 (55.2%) y de estas últimas se titularon 64 (40.5%). Los datos son contrastables con lo que reporta a nivel nacional el Consejo Mexicano de Estudios Posgrado (2015, p. 98) para el ciclo escolar 2012-2013: “las maestrías reportan las eficiencias terminales más bajas, las cuales oscilan entre el 33.8% para la última generación y el 40.3% para la antepenúltima”. Es decir, la eficiencia terminal de 55.2% supera la media nacional de ese ciclo escolar. Respecto a los programas de posgrado que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México, Martínez *et al.* (2015) mencionan que:

los retos que se presentan en la formación de personal altamente capacitado conllevan problemas inherentes a los planes de estudio, a las estructuras académicas y a factores humanos que son imponderables y que en su mezcla y naturaleza impiden que los programas de posgrado alcancen 100% de efectividad y eficiencia (p. 19).

Es decir, las dificultades que se presentan en el desarrollo del currículum en los programas de posgrado son múltiples.

A continuación, se presentan las respuestas a las afirmaciones derivadas de los ejes, asignaturas y perfil de egreso que inciden en el desarrollo curricular de la MECDC:

Eje I de formación general. Asignaturas:
Teoría Curricular, Teorías de la Interacción.
Perfil de egreso 1, 2 y 3

1. Construir conocimientos teóricos y metodológicos en el campo del currículum y ponerlos en práctica en mi actividad profesional.

1	2	3	4	5
(0)	(1, 1.4%)	(3, 4.3%)	(18, 26.0%)	(47, 68%)

11. Construir conocimientos sólidos para comprender y dominar contenidos del área educativa en donde laboro.

1	2	3	4	5
(1, 1.4%)	(0)	(2, 0.8%)	(14, 20.2%)	(52, 75.3%)

14. Puedo identificar los elementos que integran una propuesta curricular, proyectos y planes educativos y valorar su congruencia y pertinencia (por ejemplo, la propuesta de Aprendizajes Clave del Modelo Educativo de 2017).

1	2	3	4	5
(1, 1.4%)	(2, 2.8%)	(4, 5.7%)	(15, 21.7%)	(47, 68.1%)

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
0.90%	1.40%	4.20%	22.60%	70.40%

Con los datos anteriores, un 93% afirma estar de acuerdo con que se cumple lo propuesto en el perfil de egreso 1, 2 y 3, así como las asignaturas que integran el eje de formación general. En contraste un 4.2% está parcialmente de acuerdo y un 2.3% en desacuerdo.

Eje II formación en el campo (1ª línea: Sistema Educativo Mexicano, Formación de Docentes, Proyectos de Desarrollo Institucional.

2ª línea: Diseño y Evaluación Curricular, Intervención en el Aula I y II)

2. Analizar problemas educativos con una visión integral a fin de construir objetos de estudio en el campo de la investigación.

1	2	3	4	5
(1, 1.4%)	0	(6, 8.6%)	(11, 15.0%)	(51, 73.9%)

3. Diseñar propuestas de intervención destinadas a atender problemas educativos a nivel escuela, local y nacional.

1	2	3	4	5
(1, 1.4%)	(3, 4.3%)	(5, 7.2%)	(27, 39.1%)	(33, 47.8%)

5. Analizar políticas educativas y sus implicaciones para el desarrollo educativo.

1	2	3	4	5
0	(1, 1.4%)	(4, 5.7%)	(14, 20.2%)	(50, 72.4%)

6. Desarrollar la capacidad para analizar a nivel micro- y macrosocial el sistema educativo mexicano en el desarrollo del currículum.

1	2	3	4	5
(1, 1.4%)	0	(3, 5.8%)	(26, 44.0%)	(39, 56.50%)

7. Identificar diversos modelos de formación de docentes para utilizarlos en la comprensión del trabajo de los profesores y de mi propio trabajo.

1	2	3	4	5
(1, 1.4%)	0	(1, 1.4%)	(23, 33.3%)	(44, 63.7%)

8. Apropiarme de referentes conceptuales y técnicos para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de desarrollo institucional.

1	2	3	4	5
(1, 1.4, %)	(1, 1.4%)	(5, 7.2%)	(25, 36.2%)	(37, 53.6%)

9. Participar en grupos, comunidades y redes interdisciplinarias, órganos colegiados e instancias de investigación educativa, de gestión o de algún otro campo educativo.

1	2	3	4	5
(3, 4.3%)	(1, 1.4%)	(11, 15.5%)	(25, 36.2%)	(29, 42.0%)

10. Desarrollar mi trabajo como profesional de la educación.

1	2	3	4	5
0	(1, 1.4%)	(3, 4.3%)	(9, 13.2%)	(56, 81.1%)

12. Construir competencias para diseñar, desarrollar o evaluar proyectos de intervención en el aula.

1	2	3	4	5
(1, 1.4%)	(2, 2.8%)	(4, 5.7%)	(20, 28.9%)	(42, 60.8%)

15. Conocer la legislación educativa para comprender la gestión y la participación social en mi escuela y en el sistema educativo nacional.

1	2	3	4	5
0	(2, 2.8%)	(9, 13.0%)	(18, 26.0%)	(50, 57.9%)
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.27%	1.27%	7.40%	29.20%	60.90%

Con los datos enunciados podemos aseverar que 2.5% está en desacuerdo, 7.4% parcialmente de acuerdo y 90.1% de acuerdo con que se cumplen las asignaturas del eje II y los propósitos del perfil de egreso 1, 2, 3, 4 y 5.

Eje III metodológico, Seminarios I, II, III y de Tesis de formación en el Campo Perfil de Egreso 1, 3, 4 y 5

4. Conocer paradigmas, fundamentos conceptuales y herramientas metodológicas de la investigación educativa.

1	2	3	4	5
0	(1, 1.4%)	(4, 5.7%)	(14, 20.2%)	(50, 72.4%)

13. Diseñar proyectos de investigación educativa, desarrollarlos, presentar resultados y elaborar el informe para su publicación.

1	2	3	4	5
(2, 2.8%)	0	(7, 10.1%)	(25, 36.2%)	(35, 50.7%)
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.40%	0.70%	7.90%	28.20%	61.50%

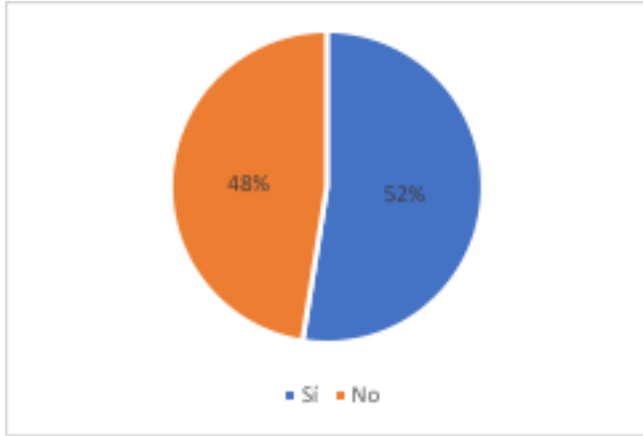
Con los datos enunciados podemos afirmar que un 2.1% considera estar en desacuerdo, el 7.9% parcialmente de acuerdo y el 89.7% asegura que los propósitos curriculares 1, 3, 4 y 5 se cumplen, así como los contenidos del eje metodológico.

16. Cursar el programa de la Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular ha permitido tener ascensos en la carrera docente.

La figura 2 ilustra que el programa ha permitido ascender en la trayectoria laboral de los egresados en un 52%. Por lo cual es posible inferir que la MECDC es vehículo de movilidad en la carrera docente en los programas promovidos por la Secretaría de Educación, como el de Carrera Magiste-

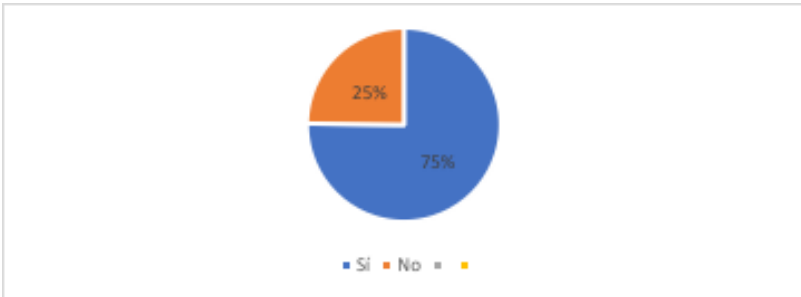
rial y en el de Ley del Servicio Profesional Docente en el Programa de Promoción por incentivos en Educación Básica (*Diario Oficial de la Federación*, 2015) y, en Educación Superior en la contratación o ascenso en puestos directivos, como se ilustra en la gráfica del ítem No. 20 sobre la ubicación laboral (véase figura 5).

FIGURA 3. Continuar con otros estudios



17. Cursar el programa permitió continuar con otros estudios: sí = 75.2%; no = 24.8%.

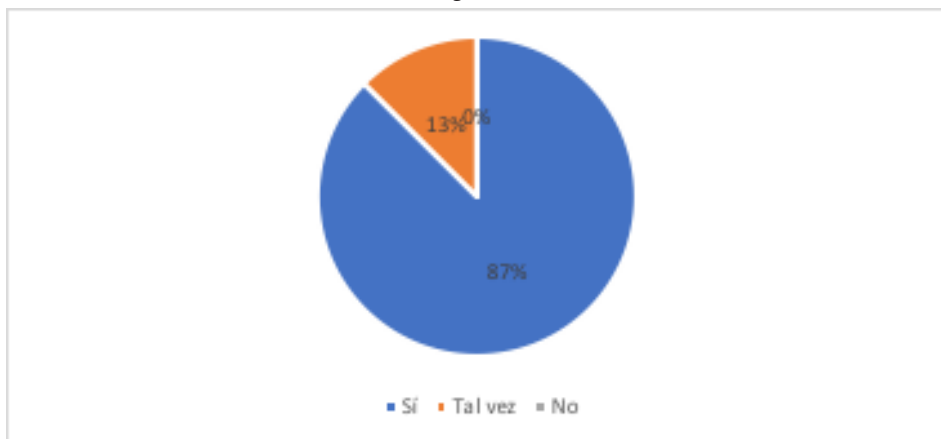
FIGURA 3. Continuar con otros estudios



La figura 3 ilustra cómo 75.2% de los participantes ha seguido con su trayectoria académica al continuar con otros estudios, mientras que 24.8% no lo ha hecho.

18. Recomendaría el Programa para que la cursaran otros docentes: sí = 87.4%; tal vez = 13% y no = 0%.

Figura 4.



Un 87% de los participantes recomendaría el programa de la MECDC, mientras que un 13% tal vez lo haría y ninguno de los participantes no lo recomendaría. Es decir, las respuestas permiten conjeturar acerca del grado de aceptación del programa en un 100% de los egresados, lo que hace suponer que probablemente realizarán una difusión positiva para que otros docentes lo cursen.

19. Comentarios o sugerencias para mejorar el programa.

El contenido de las 62 respuestas, desde las visiones de los participantes, fueron clasificadas en dos categorías y seis subcategorías. La categoría denominada “áreas de oportunidad” permite focalizar aquellos elementos en el desarrollo del currículum (titulación, administrativos, plan de estudios y desempeño de los docentes) que requieren atención para que el programa de la MECDC responda a las necesidades y expectativas de los egresados y de los futuros aspirantes. La categoría titulada “áreas para continuar reforzando” agrupa aquellos elementos del currículum (plan de estudios y desempeño de los docentes) que necesitan conservarse para que el programa se adapte al contexto en el que se desarrolla. La intención de identificar

estas dos áreas es para cerrar las brechas entre las debilidades y fortalezas del programa.

Áreas de oportunidad (22, 36.6%)

- (a) *Titulación*: Ampliar el tiempo para la titulación (3); proponer alternativas para titulación (5); el proceso de titulación es confuso y complicado; cursar un semestre más para la titulación; seguimiento al Seminario de Tesis; seguimiento a la titulación; no continúan con el proceso de titulación por problemas personales; mayor atención al proceso de titulación; tratar que más personas logren titularse; proceso de titulación demasiado rígido, y agilizar la entrega de títulos.
- (b) *Administrativo*: Modificar los horarios; se recomienda que las asesorías sean sólo los fines de semana.
- (c) *Plan de estudios*: Ampliar los enfoques de investigación incorporando la investigación cuantitativa.
- (d) *Docentes*: Cambio de actitud de los docentes; sensibilización en el proceso de titulación y asesoramiento continuo a los alumnos.

Áreas para continuar reforzando (40, 65%)

- (a) *Programa de estudios*: Excelente programa; mejor opción; felicitaciones, promoción de educación liberadora y horarios adecuados; programa excelente (3); buen proyecto de formación (3); experiencia interesante y útil; recomendación amplia por los docentes; mantener el nivel alto de excelencia; permite incidir en políticas educativas a nivel macro y micro; abrir el doctorado; construir competencias para diseñar, desarrollar o evaluar proyectos de intervención en el aula; recomendado para estudiarlo; la recomiendo porque creo que es la mejor opción; proyecto cualitativo; comprender la realidad para contextualizar intervenciones escolares; el campo del desarrollo curricular permite el análisis; crítica y protestas de proyectos de intervención escolar; difundir el proyecto en redes sociales; contenidos actualizados; apoyo a la formación profesional; permitió promoción; permite acceder a distintos niveles educativos; contenido y habilidades que se desarrollan son excelentes; contenidos actualizados;

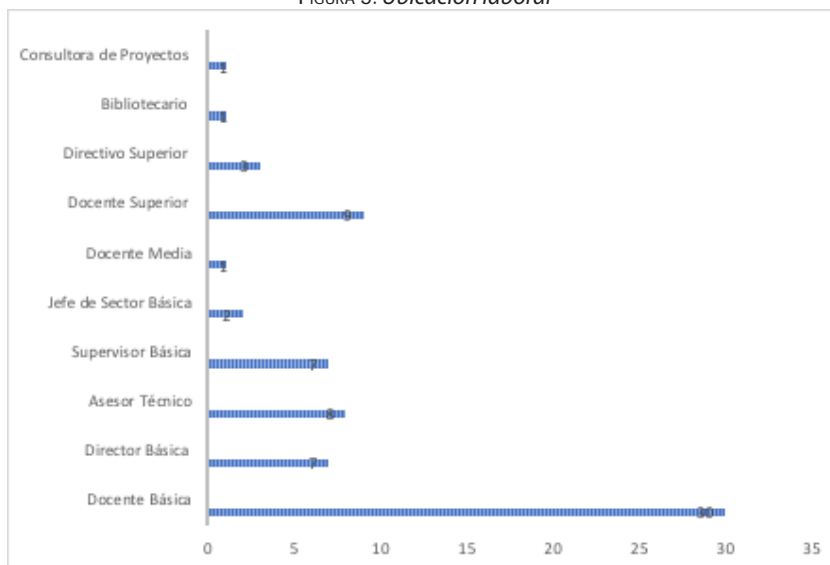
mejorar área de difusión y extensión, y participar en congresos de investigación educativa (2).

(b) *Docentes*: Excelente preparación de los docentes; continuar con personal calificado; construir comunidad de egresados y profesores para realizar investigación educativa; doctores con experiencia en el campo de la educación; apoyo para participar en congresos y foros; continuar con los mismos doctores impartiendo clases; excelente personal (2); no cambiar la forma de trabajar, y asesorías eficientes.

20. Puesto actual

Los 69 participantes se encuentran ubicados laboralmente en distintos niveles educativos como docentes de educación básica o como directivos, docentes de educación superior o directivos, bibliotecario y consultora de proyectos.

FIGURA 5. *Ubicación laboral*



La ubicación laboral de los 69 egresados se concentra en la educación básica a lo largo de distintos puestos que jerárquicamente parten del docente frente a grupo hasta el jefe de sector, (54, 78.2%). En educación me-

dia hay 1 (1.4%) y en el de educación superior como docente o directivo 12 (17.3%), mientras que en otros empleos como bibliotecario y consultora de proyectos, hay otros 2 (2.8%).

Como lo hemos reiterado, el estudio de egresados o seguimiento de egresados es una de las aristas del currículum que tiene resonancia internacional en la búsqueda por encontrar estrategias de mejora. Algunos estudios lo denominan “evaluación de programas”, como el realizado por Diego *et al.* (1997) en la evaluación del plan de estudios del Magisterio de 1992, en la Universidad Complutense de Madrid. El estudio se realizó en siete especialidades en las que se documentó la perspectiva de los alumnos que cursaban el último año. En la evaluación, utilizaron un cuestionario centrado en el nivel de la especialidad, la capacidad formativa de los bloques de contenido, la relación teoría-práctica y la forma en que el plan de estudios era coherente con las directrices sobre el perfil del egresado. La evaluación-investigación propuso líneas para la reestructuración del plan de estudios.

En el caso que presentamos, la percepción indica de manera global que el programa es aceptado por un 90% de los que contestaron el cuestionario; además de que en las áreas para continuar reforzándolo es percibido como: “Excelente programa; mejor opción; felicitaciones, promoción de educación liberadora y horarios adecuados; programa excelente (3); buen proyecto de formación (3)”. No obstante, en el área de oportunidad, en lo que se refiere a la titulación, los participantes hacen énfasis en lo problemático que resulta titularse y sugieren que se propongan alternativas para titulación (5), ampliar el tiempo para la titulación (2), cuestión que sólo el Consejo Académico y la Rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional están facultados para realizar, como la modificación al Reglamento General de Estudios de Posgrado (UPN, 2018, p. 12), que señala como alternativa a la tesis que el estudiante publique un artículo en una revista arbitrada e indizada a nivel nacional o un capítulo de libro en una editorial de reconocido prestigio.

Las sugerencias que realizaron los egresados para modificar la titulación tal vez consideraron las ofertas que se difunden en la red, donde se difunde que para algunos posgrados no es requisito presentar una tesis para obtener el grado. Lo anterior resulta una línea de investigación inte-

resante, ya que, según Martínez *et al.* (2015, pp. 153-155), los estudios de maestría son los que tienen mayor demanda en México por la amplia oferta de las instituciones de educación superior privadas con 4118 programas; en contraste con las públicas de 1740. Es decir, el mercado de los posgrados se amplía para el sector privado con múltiples ofertas que resultan interesantes para contrastar los requerimientos para obtener el denominado Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) que proporciona la Secretaría de Educación pública y las exigencias que tienen las instituciones públicas al ofrecer algún programa de posgrado.

Por otra parte, en la República Popular de China, en la provincia de Shandong, Zhou (2016) realizó un estudio similar al expuesto para conocer la satisfacción curricular de los graduados universitarios en tres especialidades mediante un cuestionario tipo Likert, dividido en cinco dimensiones: implementación curricular, recursos, objetivos curriculares, evaluación curricular, sistema curricular y contenido. El cuestionario se aplicó a 2795 graduados dentro de los tres años posteriores a la graduación, encontrando que el nivel de satisfacción no era alto, especialmente para la malla curricular y el contenido, por lo que propuso modificarlo.

En el caso que presentamos no planteamos modificar la estructura curricular, sino atender las áreas identificadas para fortalecer el programa, porque los contenidos son actualizados por los académicos cada vez que ingresa una generación.

En el contexto latinoamericano, la investigación realizada por Núñez y González (2019), en el diseño del perfil de egreso estándar para los doctorados en educación de la república chilena, se tomaron en consideración las expectativas de los estudiantes que lo cursaban para contrastarlos con los documentos propuestos en el espacio económico europeo derivado de los acuerdos de Bolonia y la normatividad actual en ese país. Así, mediante ese diálogo, se propusieron las competencias que deben de conseguir los egresados al finalizar el posgrado.

En nuestro caso, en el estudio partimos del análisis del perfil de egreso, las líneas, cursos y seminarios para diseñar la escala Likert y documentar el punto de vista de los egresados, porque consideramos que éstos, como componentes que inciden en el desarrollo curricular, definen los compromisos institucionales, las demandas y necesidades del contexto sociohistó-

rico. En el perfil de egreso se expresa el pasado que pretendió orientar el desarrollo curricular, el presente en las expectativas de los egresados y el futuro posible si se realizan las modificaciones para ofrecer una formación de calidad, pertinente y con equidad. Sin embargo, consideramos que era importante profundizar los resultados obtenidos en esa fase mediante grupos focales respecto a las áreas que requerían atención. Lo anterior porque es una de las limitaciones cuando se emplea únicamente un recurso para obtener información, en este caso el formulario y el medio electrónico. En ese sentido, algunos autores señalan (Díaz de Rada, 2012) la posible incomprensión de las preguntas o el limitado tiempo del que disponen los participantes para responder los distintos cuestionamientos. Por ello se planteó la siguiente fase del estudio mediante la organización de un encuentro de egresados a manera de foro, el cual se describe y explica en el siguiente apartado.

IV. Segunda etapa: Foro

Metodología

En la segunda etapa se utilizó el grupo focal o de discusión que, de acuerdo con varios autores (Gross y Stiller, 2015; Hamui y Varela, 2013), es una técnica cualitativa, eminentemente colectivista, que se centra en la pluralidad de los puntos de vista de los participantes, sus experiencias y creencias, con una duración relativamente breve.

El grupo focal tuvo como finalidad entablar un diálogo que permitiera deliberar sobre los resultados obtenidos en la primera etapa. La duración del evento fue de dos horas durante el mes de septiembre de 2019. El foro a manera de grupo focal fue grabado en audio, se tomaron fotografías de todos los asistentes y de sus intervenciones con la intención de identificarlos. Al evento asistieron 40 egresados, de los cuales 32 eran de distintas generaciones (de 1997 al 2018, 1^a - 4; 2^a - 4; 3^a - 1; 4^a - 1; 5^a - 5; 6^a - 1; 7^a - 1; 8^a - 4; 9^a - 4; 10^a - 2; 11^a - 1; 13^a - 4 [recién egresados]) y ocho alumnos que cursaban el último semestre del programa de maestría; todos ellos corresponden al 11.1% de los 286 egresados que contestaron el cuestionario de la primera etapa enviado por internet mediante el programa Google Drive.

La grabación en audio fue transcrita a una matriz de doble entrada: en la primera, se ubicaron las participaciones de los asistentes y algunas notas que permitieran complementar la información, y en la segunda, después de hacer varias lecturas, se identificaron los patrones de sentido o categorías y subcategorías (Coffey y Atkinson, 2003; Rodríguez, 1996).

La intención de transcribir el audio en la matriz de doble entrada consistió en poder comprender la participación de los asistentes al foro en sus

propios términos, puesto que el texto sólo es comprensible en su contexto. Es decir, se realizó en un primer momento una lectura global, a la que prosiguió una más detallada o como lo sugiere Weiss (2017), en lo que denomina *círculo hermenéutico*: proceder de círculos amplios en las primeras lecturas a otros más finos, buscando las relaciones de las partes con el todo, a manera de una espiral en la que las anticipaciones de sentido buscan la comprensión de los otros.

Para proceder al análisis e interpretación de cada una de las participaciones de los asistentes, se orientó por la perspectiva hermenéutica de Gadamer (2002), para quien

[...] el lenguaje, todas las lenguas, cuantas más mejor, ofrecen una especie de boceto en el que se prediseña, por así decirlo, la manera de orientarse en la vida y gobernarla. En nuestra lengua materna, como en la de otras culturas, esta prefigurada una cierta orientación con respecto al mundo y siempre se nos ofrece la posibilidad de acoplarnos a ella. (p. 18)

Se partió del supuesto de que, en las participaciones de los asistentes al foro, se encontraban las ideas que los orientaron en el posgrado, trayendo al presente las reminiscencias de significados sobre el sentido del programa; pero, a la vez, la forma en que intersubjetivamente comprendieron los planteamientos de los demás para entablar el diálogo con el colectivo.

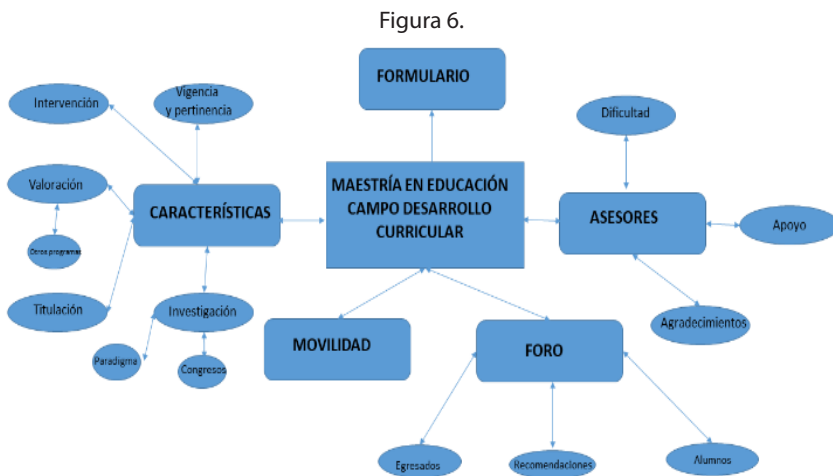
Después de varias lecturas a la matriz se identificaron patrones de significado o configuraciones de categorías (Coffey y Atkinson, 2003; Rodríguez, 1996).

Las participaciones en categorías fueron agrupadas en otra matriz con los nombres de los participantes y su generación de egreso. Lo anterior permitió representar las categorías centrales en un esquema para reconstruir el cúmulo de significados en un texto a manera de narrativa que permitiera, simultáneamente, triangular o validar la información obtenida durante la primera etapa con la utilización del formulario, y profundizarla para obtener una visión más amplia de las opiniones de los egresados. Consideramos utilizar la narrativa porque coincidimos con lo propuesto por Lite (2021):

[...] cada hilo, cada hebra cuenta, algunos hilos se comparten, otros quedan en la intimidad, son particulares y únicos; todos permiten recuperar sentidos, significados, dar nuevos sentidos, generar rupturas, desbloquear ideas preconcebidas, revivir culpas, sentimientos, frustraciones, provocar empatía; en una palabra: transitar el arduo pero desafiante camino de la comprensión. (p. 22)

Las categorías y subcategorías que se identificaron en el análisis de datos en el cuadro de doble entrada fueron: el formulario (5, 15.6%), los asesores (9, 28.1%; dificultades y apoyo), características del programa (26, 81.2%; vigencia y pertinencia, intervención, dificultad, valor, investigación, participación en congresos locales, nacionales e internacionales), titulación (2, 6.25%), contraste con otros programas (3, 9.3%), movilidad (6, 18.7%) y encuentro en el foro (19, 59.3%; egresados, recomendaciones, alumnos y alumnas, propuestas y agradecimientos). En la figura 6 se representan las categorías y subcategorías.

En el esquema de la figura 6 se representaron las categorías y subcategorías que se utilizaron en la construcción del texto, con la intención de reconstruir la constelación de significados de los participantes al foro utilizando el estilo narrativo.



FUENTE: Elaboración propia.

Resultados

El significado del formulario

Algunos de los participantes, como Paty, no sabían que se les daría a conocer en el foro la información recabada mediante el cuestionario de la primera etapa y su parcial interpretación; para Gabriel, los resultados que se presentaron a partir del formulario reflejaban su formación. Sin embargo, para Osvaldo “el formulario está padre, describe, pero no afirma cómo se encuentra el programa. Como que le faltó todavía profundizar en el contenido. Algunas afirmaciones no dan para describir lo académico”. El formulario tenía limitaciones que no permitieron ahondar en el cumplimiento del perfil de egreso, la formación recibida en los campos y líneas de formación, puesto que fue percibido como descriptivo. Lo anterior, se relaciona con lo que algunos autores (Díaz, 2012) señalan sobre las limitaciones de los cuestionarios enviados por internet, en los que es posible que las preguntas o afirmaciones no sean interpretadas de manera adecuada por los participantes, por lo que recomiendan utilizar otro tipo de recursos de investigación. Además, algunos autores hacen alusión a la triangulación de información con distintos recursos (Rodríguez, 1996; Taylor y Bodgan, 1998; Bertely, 2000).

Asesores

En el formulario, una de las subcategorías identificadas en las áreas de oportunidad señalaba la necesidad de que los asesores tuvieran un cambio de actitud. En el foro, lo reitera una alumna señalando que, cuando cursaba el programa, sufrieron mucho con una maestra. En contraste, para Violeta “era el estrés para aquellos que no tuvieron beca-comisión durante el primer semestre, porque implicaba un doble esfuerzo: estudiar y trabajar”. Sin embargo, siete participantes percibieron a los asesores como un apoyo, expresando reconocimiento y agradecimiento. La preparación de los docentes, con su particularidad, los orientó en las actividades del programa. En

este sentido, Ricardo comentó: “Mi reconocimiento porque, aparte de la calidad profesional, la calidez que tienen y el trato con todos los alumnos” (*sic*). Sin embargo, por los datos recabados en el formulario y en el foro, se confirma la necesidad de seguir reforzando esta área de oportunidad.

En lo que respecta a las características del programa, algunos egresados, como Paty, señalaron que es “supervigente y rico en todo, contenido, significados... (1ª generación)”. Para Mauricio (6ª generación), “es pertinente y relevante”, y para Claudia (11ª generación): “A mí me parece que el diseño del programa y el currículo sembraron la semilla en todos como investigadores. El diseño es pertinente para el trabajo que se realiza en la formación de los docentes o futuros investigadores”. En las participaciones se advierte que el programa ha respondido a las necesidades de los docentes por su relevancia y pertinencia, a pesar de haber sido diseñado en 1997, en el contexto de la Reforma Educativa de 1992. Sin embargo, cada vez que los profesores del programa imparten un curso o seminario, actualizan los contenidos sin perder de vista los propósitos curriculares. Es posible considerar que las actualizaciones de los contenidos del programa han respondido a las reformas curriculares, como la de Modernización Educativa en 1992, la Integral a la Educación Básica (RIEB) en el 2011 y la de Aprendizajes Claves para la Educación Integral en 2017.

Representa un reto, en el desarrollo curricular del programa, que los docentes diseñen contenidos, actividades y estrategias didácticas que sean significativas para los participantes, por lo que es un área para continuar reforzando en la planeación institucional. Desde la perspectiva praxeológica o práctica del currículum (Stenhouse, 1987; Schön, 1988; Brubacher *et al.*, 2000), el desarrollo está orientado por los procesos de profesionalización de los docentes que los imparten, ya que reflejan las concepciones de profesionalidad de las que se han apropiado en el curso de sus historias de vida.

Intervención pedagógica

En el plano de la intervención pedagógica, los participantes que se desempeñan como asesores técnico-pedagógicos expresaron lo siguiente: “Hay coincidencia entre las tres personas que trabajan en un plan de interven-

ción sobre la escritura en el estado de Durango, el taller que se diseñó es una forma de transformar la realidad”. Por su parte, Lourdes dijo: “en el taller de lectura, se elabora un plan de intervención para trabajarlo con los docentes. Créanme que los docentes se encuentran sorprendidos”. También los alumnos de la maestría han influido en diversos ámbitos como, por ejemplo, el foro de consulta sobre las modificaciones a las leyes reglamentarias del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación y la Ley General de Educación en 2019.

Por otra parte, José Luis compartió:

es de reconocerse la labor que realizan los estudiantes que están actualmente en la maestría, que presentaron propuestas a los legisladores en el foro del 2019 para decirles qué es lo que se debe respetar y qué es lo que se debe incluir en la nueva legislación. Lo que tiene que ver con los posicionamientos en el trabajo de campo que desarrollan en los proyectos con las entrevistas, con el diario de campo.

Con estas afirmaciones y con los resultados del formulario, es posible afirmar que los cursos orientados hacia la intervención, en el área de formación en el campo y en el perfil de egreso, responden a las necesidades de los participantes: “Maestros capaces de proponer alternativas que definen su intervención pedagógica y contribuyan a elevar la calidad de los servicios educativos que ofrece la región” (Vanegas *et al.*, 1995, p. 25).

Investigación

Otra de las participaciones relacionada con otro de los ejes del plan de estudios fue la investigación. Para algunos, el paradigma cualitativo, con orientación etnográfica, les ha permitido reflexionar y comprender a los otros en las relaciones intersubjetivas como docentes, directivos o asesores técnico-pedagógicos. Como lo expresa Guadalupe, quien se desempeña como jefe de sector en educación primaria: “Me ha permitido ser persona diferente a cuando inicié como maestro de grupo, ahora como jefe de sector”.

En palabras de Perla, como docente de educación secundaria: “aprendí mucho del enfoque etnográfico para apoyar mi práctica docente, con mis alumnos”, o de Brenda, quien se desempeña como supervisora de educación primaria:

de mi parte, todo lo que han comentado me ayudó a mejorar mi manera de tratar a mis compañeros docentes, a verlos de forma diferente, desde distintas miradas. Creo que me ha dejado eso para tratar a las personas, porque se trabaja con personas.

Para los docentes de educación superior, cuando realizan proyectos de investigación, según José Luis: “desde esa posición epistémica, he estado registrando lo que sucede en las escuelas, en las experiencias cuando se documenta la vida de lo que sucede en ellas”.

Desarrollar habilidades para diseñar, realizar y presentar informes de investigación a algunos les permitió difundir los resultados al presentar ponencias en congresos nacionales:

Lo que aprendí lo sigo practicando porque sigo participando en los congresos a nivel local, regional, nacional e internacional. Otra vez se presentaron ponencias en el congreso bianual que convoca el Consejo Mexicano de Investigación Educativa que se desarrollará en la ciudad de Acapulco, Guerrero en el 2019 (Gabriel).

Algunos no sólo como ponentes:

me parece que es necesario que se organice otro encuentro, porque desde el Congreso que se realizó en la ciudad de Manzanillo, Colima, en el 2001 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), está comunidad estuvo participando como ponentes, dictaminadores, en talleres, mesas. Es algo muy importante (José Luis).

Otros que laboralmente se ubican en instituciones de educación superior comentaron:

poner en práctica lo que aprendí en el programa con mis alumnos: aprendí a hacer registros, interpretarlos, analizarlos y sacar conclusiones. Una de mis alumnas de maestría presentó ponencia en el congreso que organizó el COMIE en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua, en el 2015. La maestría deja huella con el enfoque (Mauricio).

En el formulario de investigación, el 89% afirmó estar de acuerdo con que los propósitos curriculares y el perfil de egreso se cumplieran; sin embargo, dada la limitación del instrumento, no permitía conocer la información que los participantes ofrecieron en el foro. En este sentido, algunos de los testimonios dan cuenta de que los propósitos curriculares y el eje de investigación en los cursos y seminario les han permitido comprender y llevar a la práctica proyectos de investigación.

Valoración

Los participantes valoraron el programa por la manera en que los egresados se desempeñan en el campo de trabajo:

El valor del programa tiene que ver con los egresados, cuando lo demuestran con acciones. El valor más grande son sus beneficiarios. Lo que hacen no necesita recomendación porque los que los observan se preguntan, “¿dónde estudió?, ¿qué hace?”. Es lo que realizan los egresados, por eso ha sobrevivido durante 20 años (Osvaldo).

Para otros, en cambio,

[...] la maestría se impregnó en mi proceso para hacer algo en favor de todos, estudiantes y maestros que estuvieron a mi cargo en diferentes niveles educativos (secundaria, media superior y superior). Tuvo un impacto en lo personal y en el desempeño profesional (Ricardo).

Los participantes valoraron que el programa haya durado más de 20 años, pero a la vez hacen comparaciones con otros: “Cursé otra maestría, sentí que no crecía” (Gabriel). Para Paty, “hay maestrías que desarrollan

enfoques mixtos; pero aquí uno desarrolla habilidades fundamentales, aprende a hacer registros de observación, a sacar conclusiones en las que intervienen todos los actores. Todo eso te lleva a escalar en el nivel superior de formación”. Y para Violeta, “Yo empecé a hacer un doctorado; pero no me llenó, porque era 100% cuantitativo. Se me dificultó y sentí que no iba a ser de utilidad profesional”. Lo que hace diferente al programa es la fundamentación epistemológica basada en el paradigma cualitativo, el cual se interesa por lo que hacen las personas, porque como docentes, en su campo laboral trabajan con sujetos, no con objetos. Tal vez por eso sea valorado, como lo indican los testimonios de los asistentes al foro.

En la pregunta abierta del formulario, se identificó en el área de oportunidad que el proceso de titulación era demasiado rígido. Se necesita ampliar el tiempo y contemplar otras opciones. Sin embargo, algunos foristas comentaron: “Yo no estaría de acuerdo en que la titulación fuera por otra vía. Hay coincidencia en que los alumnos concluyan el programa elaborando la tesis” (Gabriel). Y “la titulación debe seguir como debe de ser, como lo marca el reglamento de tesis” (Guadalupe). Lo anterior revela que es un tema complejo, pues los participantes expresaron puntos de vista opuestos, de acuerdo con sus intereses.

Movilidad

En lo que respecta a la movilidad que han tenido los egresados al cursar el programa, de acuerdo con el formulario, 52% había obtenido promociones horizontales o verticales. Algunos de los egresados que obtuvieron ascensos en otros niveles educativos y continuaron su trayectoria académica, escribieron:

Puedo decir que laboralmente he ascendido a otros niveles. Ingresé al sector privado y ascendí hasta tener un puesto directivo [...]. Me ayudó a crecer a nivel profesional y económicamente (Gabriel).

[...] después de la maestría, cursé el doctorado. Doy clases en un programa de doctorado. Lo económico sí llega; pero no es el objetivo. Es lo cognitivo, la investigación (Osvaldo).

Hice la maestría aquí, seguí con el doctorado, trabajé en el nivel superior, he pasado de educación primaria a nivel superior (Mauricio).

Por su parte, los egresados que no han continuado su trayectoria académica y son docentes de educación básica, dijeron: “No he crecido económicamente, pero me satisface que he crecido en diferentes visiones” (Perlita); “Me ha servido para escalar en todo: como maestra de grupo y ahora como supervisora, gracias a la maestría” (Violeta).

Foro

El encuentro en la modalidad de foro tuvo distintos significados. Para algunos fue un espacio que les permitió reencontrarse con compañeros que no habían visto desde hacía 20 años y conocer cómo se encontraban, a qué se dedicaban; pero también para hacerles recomendaciones a los alumnos que cursaban la maestría: “A los que están estudiándola [la maestría], que no desistan porque es algo difícil y complicado, pero créanme que es muy gratificante y de mucha productividad de nuestra parte” (Laura).

Asimismo, fue un lugar en el que los egresados realizaron propuestas. Tania, por ejemplo, solicitó a los responsables que se les invitara a los eventos que organizaran como exámenes, conferencias, presentaciones de libros, entre otros; pero también planteó que es necesario: “crear comunidad de trabajo, así como nos tomaron en cuenta por internet, que nos entreguen convocatorias de congresos para enterarnos de lo que pasa”. Mauricio también propuso que se les invitara a los eventos que se organizaran. Otros pidieron que se difundieran los contenidos de las tesis. José Luis dijo:

Hay muchas tareas pendientes como realizar más estudios, consolidar la producción en el campo, pendientes de titulación, de publicación, tener egresados como colaboradores en proyectos futuros, continuar con la misma posición epistémica, tratar con los egresados que han participado en el escenario de las políticas públicas de Durango y Coahuila; publicar las tesis porque tienen impacto y relevancia como la perspectiva de género, educación especial, la alimentación y que se conforme la comunidad que los atienda; que este no sea sólo el primer encuentro.

Para finalizar, en la nostalgia del reencuentro y en las reminiscencias del pasado con sus compañeros de lo que significa el programa, quienes participaron en el foro cerraron el espacio agradeciendo la invitación y recibieron, de parte de las autoridades, una taza como obsequio. En la taza estaba escrita la leyenda: “Primer Encuentro de Egresados de la Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular”, añadiendo el lugar y la fecha.

Discusión

El estudio en sus dos etapas permitió obtener información valiosa al documentar el punto de vista de los egresados sobre el desarrollo curricular del programa; para la mayoría, el perfil de egresos se cumple en las distintas áreas (general y de campo), cursos y seminarios de la malla curricular. También para una gran mayoría de egresados, cursar el programa les ha permitido obtener ascensos y mejorar su desempeño en el puesto laboral en el que se desempeñan; y para otros, continuar su formación profesional al realizar estudios de doctorado. Además, el estudio permitió tomar nota de propuestas sobre los servicios que la institución puede ofrecerles, similares a los de otras instituciones de educación superior publicadas en sus plataformas electrónicas en internet, lo que representa un reto para las autoridades que deben esforzarse para que la unidad académica mejore en esos aspectos.

Por otra parte, el estudio hizo posible identificar, en la primera etapa, dos áreas orientadas a la mejora del programa (las de oportunidad y para continuar reforzando), las cuales en el foro se reiteraron y profundizaron. En este sentido, se coincide con lo planteado por Teichler (2021) en lo que se refiere a que los estudios de egresados aportan valiosa información en los aspectos cualitativo, organizativo, estructural y pedagógico. No obstante que el programa tiene más de dos décadas de haberse diseñado, para los egresados de las distintas generaciones, los contenidos son vigentes, lo que representa un reto para que el cuerpo de académicos los actualice permanentemente.

En lo metodológico, el encuentro de egresados, en la modalidad de foro, permitió reflexionar en común la información recabada durante la

primera etapa en la que se aplicó el formulario, para profundizar en ella y, de esa manera, contar con una mejor aproximación al objeto de estudio. Esto es lo que algunos autores recomiendan para que se contrasten o triangulen los resultados utilizando otras técnicas de investigación (Bertely, 2000; Díaz, 2012; Pozzo, Borgobello y Pierella, 2018). Asimismo, esta propuesta consiguió que los egresados se reencontraran y establecieran un diálogo en la modalidad de foro, a manera de grupo de discusión, lo que a su vez permitió una relación horizontal en la que expresaron sus ideas y preocupaciones, así como comprender la pluralidad de los puntos de vista de los participantes, sus creencias y experiencias.

La limitación del estudio consiste en que no es posible generalizar los resultados a otros contextos, puesto que el diseño es específico. Sin embargo, representa la particularidad de la generalidad social de otros posgrados, como lo muestran distintos estudios, como el de Font y Espinoza (2018) respecto a una licenciatura de una universidad ecuatoriana. En su investigación identificaron que la formación recibida en el programa se ajustaba a las expectativas de los egresados; sin embargo, consideraron pertinente sugerir una serie de acciones orientadas a la mejora del programa. En nuestro caso, identificamos áreas de oportunidad y de reforzamiento orientadas a la mejora del programa.

Otro de los estudios que comparten características similares al expuesto es el de Zhou en la República Popular de China (2016) sobre el grado de satisfacción de los egresados universitarios de tres especialidades sobre el desarrollo curricular del plan de estudio, encontrando que no era alta la satisfacción en la malla curricular y el contenido del programa, por lo que decidieron rediseñarlo.

En nuestro caso no nos propusimos modificar el plan de estudios, sino obtener información para realizar adecuaciones que permitieran responder a las necesidades de los participantes. En otras investigaciones, como la realizada por Núñez y González (2019) en la república de Chile, se han propuesto conocer la opinión de los egresados y estudiantes para diseñar el perfil de egreso estandarizado para los programas de doctorado. También en México, la participación de estudiantes y egresados ha sido un insumo importante para elaborar el perfil profesional de la carrera de Medicina en la Universidad Nacional Autónoma de México (Hamui *et al.*, 2011).

En el estudio, el interés se centró en documentar la opinión de los egresados sobre el logro del perfil de egreso del plan de estudios para contar con información que permitiera la mejora continua del programa, siendo ésta la contribución central de la investigación.

Para finalizar, es posible considerar la necesidad de orientar los EE hacia el trato con las personas que le dan vida a los programas de posgrado en cuestión de forma, que los asuntos se puedan tratar de manera dialógica, no solamente en el llenado de formularios; tal vez éstos sean de utilidad para tener una aproximación inicial al objeto de estudio, pero no la única.

Además de realizarse con fines de acreditación o para conocer la pertinencia de los procesos de formación con el mercado laboral (Gómez *et al.*, 2017; Sánchez, 2017; García *et al.*, 2017) —algo tan común en esta época en que el neoliberalismo y la globalización tienden a condicionar lo que sucede en las instituciones educativas—, los EE pueden contribuir la construcción de espacios democráticos e incluyentes en sus propios contextos.

Referencias

- Acosta, A., Cortés, G., Vélez, G. y Herrera, Z. (2004, abril-junio). Seguimiento de egresados de la Facultad de Medicina de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 33(130). <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/130/01a.html>
- Aguayo, E., Berrún, L. N., Cerda, A., Chávez, G., Delgado, P., Elizondo, G. A., Hernández, M. S., Pérez, K. S., Rodríguez, M. G., Rodríguez, J. M., Sánchez, L. G. y Uvalle, J. I. (2015). *Estudio de seguimiento de egresados de la UANL*. <http://eprints.uanl.mx/12048/1/seguimiento%20de%20egresados%202015.pdf>
- Angulo V., R. G. y Gallardo G., A. L. (2019). Currículum latinoamericano y transición política [Ponencia presentada en el simposio C. Barrón Tirado (Pres.), "Retos del currículum en la transición política actual. Indagaciones en torno a la relación currículum-sociedad en México y América Latina" del XV Congreso Nacional de investigación educativa del Comie]. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2517.pdf>
- Anzures, G., Hernández, J., Rodríguez, L. y Perales, M. (2018). *Informe de autoevaluación*. Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular. SEDU-UPN.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1998). *Esquema básico para estudios de egresados*. ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2019). *Anuarios estadísticos de educación superior. Ciclo escolar 2019-2020*. Anuario educación superior-posgrado. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuarioestadistico-de-educacion-superior>
- Bárcena, A. (2018, febrero 27). Mario Luis Fuentes platica con Alicia Bárcenas, secretaria

- ría ejecutiva de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. En *México social: Cambio de época: Desafíos de América Latina* [Programa de TV]. Canal Once. <https://www.youtube.com/watch?v=aM05yBCIqNE>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Brubacher, J., Case, Ch. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: La construcción de una cultura de la indagación*. Gedisa.
- Casarini, R. M. (2013). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrarles sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/2AE47xU>
- Consejo Mexicano de Estudios Posgrado (Comepo). (2015). *Diagnóstico del posgrado en México*. Nacional. <http://www.comepo.org.mx/images/diagnostico/diagnostico-posgrado-mexico-region-nacional-comepo.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). (2018). *Metodología 2018 para la evaluación y acreditación de programas educativos operativa a partir del 1 de julio de 2018*. <https://www.ciees.edu.mx/descargables/>
- Diario Oficial de la Federación. (2015, junio 17). *Acuerdo por el que se establece el programa de promoción en la función por incentivos en educación básica y se emiten las reglas para su operación*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5396954&fecha=17/06/2015
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por internet. *Revista de Sociología*, 97(1). <https://papers.uab.cat/article/view/v97-n1-diaz/pdf>
- Diego M., E., Jiménez B., M. S., Ortiz de Urbina G., P., Parra O., J. M. y Ruiz R., J. M. (1997). *Evaluación del plan de estudios de formación de maestros desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Complutense de Madrid*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4945>
- Esquivel, B., Reyes G., J. M. y Reyes G., J. I. (2018, octubre 3-5). *Los estudios de posgrado y la situación actual en México* [Ponencia]. XXIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, Ciudad Universitaria, México. <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xxiii/docs/7.06.pdf>
- Fernández S. de M., C. y García-Álvarez, J. (2020). La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales: Una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 163-189. <https://doi.org/10.14201/teri.20196>

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Font A., M. y Espinoza C., M. (2018). Estudio de graduados en Administración de Empresas Turísticas: Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 6(2). <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2747>
- Fuentes M., J. R., Blake E., K., Rivas G., I., Castillo M., A., González R., R. O., Rebolledo H., A. y Rossel V., E. (2012). *Propuesta para el programa institucional de seguimiento de egresados de la Universidad Autónoma de Baja California Sur*. <https://uabcs.mx/documentos/ddie/egresadosEmpleadores/PROGRAMA%20DE%20SEGUIMIENTO%20DE%20EGRESADOS.pdf>
- Gadamer, H. G. (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Trotta.
- García A., C., Castillo E., J. A. y Salinas R., I. M. (2017). El seguimiento a egresados como orientación profesional para estudiantes y aspirantes a las carreras de ingeniería. *Revista Cubana Educación Superior*, 36(3), 63-73. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v36n3/rces06317.pdf>
- Gentili, P., Apple, M. y Tadeu, D. (1997). *Cultura, política y currículo*. Losada.
- Gimeno, S. J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En *Saberes e incertidumbres en el currículum*. Morata.
- Gimeno, S. y Pérez, G. (1993). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- Gómez, R., Ortiz, M. y González, F. (2017). El estudio de egresados para la mejora continua de las universidades: Un estudio de caso de la Ingeniería en Computación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14). <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.279>
- Gross M., M. y Stiller G., L. (2015). Contribución de la técnica del grupo focal al acercamiento a la percepción estudiantil sobre accesibilidad en el entorno universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17587>
- Hamui, A., Ponce de León, M. E., Varela, M. y García, J. (2011). La técnica de grupos focales en la definición del perfil profesional del médico cirujano. *Atención Familiar*, 18(1), 9-14. <http://doi.org/10.22201/facmed.14058871p.2011.1.24673>
- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es
- Hernández, H. R. y Zilbestrein, R. J. (2022). Modelo de seguimiento de egresados en

- una institución de educación media superior. En *Educación en tiempos de pandemia: Dinamización y perspectiva de los esquemas híbridos y a distancia*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- Katayama, O. (2014). *Introducción a la Investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Keck, Ch. y Saldívar, A. (2016). Más allá de la bibliografía: Desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 61-78. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.004>
- Lite, M. A. E. (2021). *Narrativas sobre evaluación: Voces implicadas para re-venir, re-conocer y re-crear otros caminos*. Universidad de Málaga.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2009). Naturaleza de la investigación y evaluación en educación. En *Evaluación educativa*. Morata.
- Mardones, J. M., y Ursua, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Fontamara.
- Martínez, M., Alvarado, G., Rojano, G., Cervantes, E., Vázquez, R. y Bazán, L. (2015). *El posgrado de la UNAM en cifras: Reporte de avance y perspectivas*. UNAM.
- Martínez Covarrubias, S. G. (Presidenta). (2019). *Exposición de motivos*. XXXIII Congreso Nacional de Posgrado del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, Villahermosa, Tabasco. http://www.comepo.org.mx/images/xxxiiicnp/Exposicion_de_motivos_del_congreso.pdf
- Mena Z., E. P. (2020). Percepción de los alumnos del ITSQMET en los periodos abril-septiembre 2019 y octubre 2019-marzo 2020 mediante seguimiento a egresados y graduados. *Élite: Revista Académica*, 2(3), 25-33.
- Mendoza Z., R. G. (2020). Indagar sobre lo propio desde la otredad: Retrospectiva de egresados de una universidad intercultural sobre sus procesos de investigación. *IE: Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e1110, 1-16. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1110
- Mendoza Z., R. G., Dietz, G. y Mateos C., L. S. (2019). Saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: Tensiones y sinergias. *Revista de la Educación Superior*, 48(192). <https://doi.org/10.36857/resu.2019.192.933>
- Navarro, L. (1998). *Consideraciones teóricas para el estudio de egresados: Esquema básico para estudios de egresados*. ANUIES.
- Núñez, K. P. y González, C. (2019). Perfil de egreso doctoral: Una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos. *IE: Revista de Investiga-*

- ción Educativa de la REDIECH*, 10(18), 181-175. http://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.604
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicas (OCDE). (2019). *Education at a Glance 2019: Mexico*. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_MEX_Spanish.pdf
- Perales Mejía, F. J. (2020). Estudio de egresados en un programa de posgrado en educación. *Alteridad: Revista de Educación*, 15(2), 256-269. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.09>
- Perales Mejía, F. J. (2021). Estudio sobre egresados de la Universidad Pedagógica Nacional de Torreón, Coahuila en México. *RECUS (Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad)*, 6(2). <https://doi.org/10.33936/recus.v6i2.3382>
- Pérez, J. (2017). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.
- Pozzo, M. I., Borgobello, A. y Pierella, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: Análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e046. <https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- Rivas F., J. I. (2020). La investigación educativa: Del rol forense a la transformación social. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Ruay G., R. O., Plaza T., E. y González B., P. (2016). ¿Cómo abordar la renovación curricular en educación superior? *Alteridad: Revista de Educación*, 11(2), 157-170. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.02>
- Ruvalcaba F. H., (2009, septiembre 21-25). *Estudio de egresados de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Guadalajara, en el estado de Colima* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>
- Sacristán, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. G. Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-44). Morata.
- Sánchez D., J. P. (2017). Elaboración de un programa de seguimiento de egresados para licenciatura / Elaboration of a Follow-Up Programme for Bachelor's Degree Graduates. *RICSH (Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas)*, 6(11), 53-72. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i11.108>
- Santos Guerra, M. Á. (2021). *La negociación piedra angular*. Narcea.

- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Sistema interactivo de consulta de estadística educativa*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). (2021). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad: Términos de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de nuevo ingreso*. <https://www.conacyt.gob.mx/PDF/TerminosdeReferencia.pdf>
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Morata.
- Teichler, U. (2021). Educación superior y empleo de graduados: Condiciones y desafíos cambiantes. En N. Orellana G., S. Zavando B., G. Gallardo Ch. e I. Cuneo O. (Eds.), *Educación superior y el mundo del trabajo: Perspectivas teóricas, gestión y experiencias colaborativas a 10 años del Encuentro BIESTRA en Chile* (pp. 11-48). Fundación OCIDES: https://www.ocides.org/wp-content/uploads/2021/03/Educacion_Superior_y_Mundo_del_Trabajo_2021_OCIDES_Eds.pdf
- Tom L., O (2014). An Evaluation of the English Language Curriculum of the Nigeria Certificate in Education: A Case Study of a College of Education. *Open Journal of Social Sciences*, 2(7) 69-79. <https://doi.org/10.4236/jss.2014.27011>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#-declaracion
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2018, agosto 29). Acuerdo que reforma y adicional el Reglamento General para Estudios de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. *Gaceta: Órgano Informativo Oficial de la Universidad Pedagógica Nacional*, (131), 12-18. https://comunicacionsocial.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=2454:gaceta-upn-131&id=13:gaceta-upn&Itemid=395&start=20
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2019). *El espacio académico nacional de la UPN*. <https://www.upn.mx/index.php/red-de-unidades/upn-nacional>
- Vanegas C., Jiménez L., Hernández, J., Serrano, C. y Perales M. F. (1995). *Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular* [Proyecto]. SEPC-ISEEC-UPN.
- Vasilachis, G. I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vega. S. (2018). *Comunicación y poder en la escuela*. Instituto de Pedagogía Crítica.

-
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa *versus* teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/28/28>
- Zhou, H. (2016). Empirical Study on University Curriculum Satisfaction of University Graduates. *Open Journal of Social Sciences*, 4(1), 132-137. <https://doi.org/10.4236/jss.2016.41017>

Sobre el autor

Felipe de Jesús Perales Mejía es Doctor en Educación por la Universidad de Málaga, España; es Profesor en la Unidad 052 ubicada en Torreón, Coahuila, de la Universidad Pedagógica Nacional, donde funge como coordinador y docente de la Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular. Es miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt (nivel I).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9051-546X>
Correo electrónico: fperales_m@hotmail.com

Estudio de egresados: estrategia de mejora.
Un estudio en caso, de Felipe de Jesús Perales Mejía,
publicado por Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V.,
se publicó en versión digital en los formatos PDF, Epub y HTML
en abril de 2023, Ciudad de México.

En este libro se presenta un estudio de egresados realizado para un programa de posgrado de una institución de educación superior, en el cual participaron doce generaciones con el propósito de obtener información relacionada con la formación recibida en los diversos cursos y seminarios, así como con el logro del perfil de egreso, la movilidad laboral y académica. La investigación se realizó en dos fases con distintas herramientas, en las que se utilizó el paradigma cualitativo. El estudio de egresados, desde las voces y visiones de los participantes, permitió obtener información respecto a los planos organizativo, estructural y pedagógico. En este sentido, los estudios de egresados son una estrategia de investigación orientada a mejorar las instituciones educativas, y esta es viable si se utilizan distintas herramientas que permitan obtener información desde las voces y visiones de los participantes. En el texto, se hace énfasis en el concepto de “estrategia”, porque hace alusión al curso de acciones posibles, similares a las que se utilizan para ganar batallas, más que a una metodología fija, un modelo o una regla que hay que seguir puntual y detalladamente de manera prescriptiva; por el contrario, este planteamiento se ofrece como un proceso permanente de búsqueda orientado por los propósitos que se pretenden lograr.



Felipe de Jesús Perales Mejía es doctor en Educación por la Universidad de Málaga (España) y es coordinador y docente en la Maestría en Educación Campo en Desarrollo Curricular de la Unidad 052 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Es miembro asociado al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I) del Conacyt. Participa como revisor de artículos en diferentes revistas indexadas. Su publicación más reciente es “La participación de las madres y padres de familia en una escuela primaria durante la contingencia por COVID-19” (2022).



Dimensions



DOI.ORG/10.52501/CC.074



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS
www.comunicacioncientifica.com

