



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"



Universidad de Sonora

Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

**Entre retos y aprendizajes: la experiencia de egresados de la Maestría en
Innovación Educativa**

Presentado por

Indhira Maribell Gutiérrez García

Director

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Co directores

Dra. Emilia Castillo Ochoa

Dr. Raúl Rodríguez Jiménez

Comité

Dra. Lilian Ivetthe Salado Rodríguez

Febrero 2024

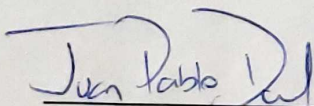
Hermosillo, Son. Mex., al 08 de marzo del 2024

Formato de Voto Aprobatorio Maestría en Innovación Educativa

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Maestría en Innovación Educativa
Presente

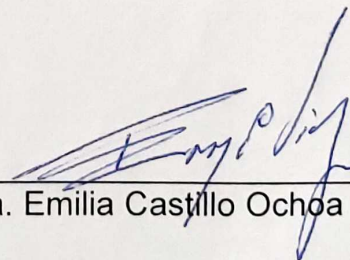
Por este medio damos el voto aprobatorio al trabajo titulado "**Entre retos y aprendizajes: la experiencia de egresados de la Maestría en Innovación Educativa**" presentado por la pasante de maestría en Innovación Educativa Indhira Maribell Gutiérrez García con expediente 221230108. El documento cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, por lo cual se aprueba su presentación y defensa oral.

Atentamente



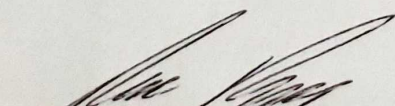
Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Director de tesis



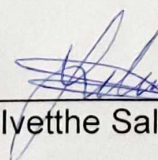
Dra. Emilia Castillo Ochoa

Lector interno de tesis



Dr. Raúl Rodríguez Jiménez

Lector interno de tesis



Dra. Lilian Iyette Salado Rodríguez

Lector externo de tesis

Esta primera investigación académica es para mis hijos Natalia y Alejandro con todo mi amor. Gracias por su paciencia, alegría y ternura. Son ustedes el más grande regalo de Dios.

A mi esposo Alejandro, tu apoyo y presencia durante este proyecto le han dado una fortaleza mayor y única a nuestra historia de vida juntos. Por siempre gracias.

A mi mamá, que me ha dado más de lo que ella misma se imagina con su ejemplo, sus palabras precisas, su inmensurable e incondicional amor.

A mi papá, por mostrarme el gusto hacia los estudios, tus palabras de aliento representaron mucho para mí durante este recorrido en especial.

A mi familia, especialmente a mis hermanos Zaira y Edson, por su ejemplo de determinación profesional.

A todos ustedes gracias.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología por apoyarme a cumplir mi sueño de hace más de 16 años y permitirme ser su becaria.

A mi director de tesis Dr. Juan Pablo Durand Villalobos, por su guía, paciencia y disciplina en este proceso de aprendizaje, valoro además la lectura de cada uno de mis fragmentos, su experiencia y estar presente en todo momento.

A mi comité tutorial Dra. Emilia Castillo Ochoa, Dr. Raúl Rodríguez Jiménez y Dra. Lilian Salado Rodríguez por la enseñanza, apoyo y observaciones que permitieron realizar y mejorar esta investigación.

A mis nuevas amigas y amigos que conocí en este trayecto como estudiante en la MIE, fueron un gran apoyo, les estimo, cuenten conmigo siempre.

Al grupo de egresados que me dieron la oportunidad y tiempo para entrevistarlos, sus experiencias dieron sentido a este proyecto

A todos ustedes les dejo mi gratitud, respeto y admiración.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 12 |
| Capítulo 1. Planteamiento del problema | 15 |
| 1.1 <i>Retos y oportunidades en la educación superior: Propuestas de los Organismos Internacionales</i> | 15 |
| 1.2 <i>Antecedentes del posgrado en investigación en México</i> | 17 |
| 1.3 <i>Oferta e impacto de los posgrados en Sonora y el caso específico de la MIE</i> | 19 |
| 1.4 <i>La relevancia de los estudios de egresados para la calidad de los posgrados</i> | 24 |
| 1.4.1 Los seguimientos de egresados de la UNISON | 25 |
| 1.5 <i>Problematización</i> | 29 |
| 1.5.1 Definición del problema de investigación | 29 |
| 1.5.2 Objetivos generales..... | 29 |
| 1.6 <i>Justificación</i> | 31 |
| Capítulo 2. Marco teórico | 33 |
| 2.1 <i>Fundamentos de la información sociodemográfica</i> | 34 |
| 2.1.1 Aspectos sociales..... | 35 |
| 2.1.2 Características académicas | 36 |
| 2.1.3 Actividades laborales previas | 37 |
| 2.1.4 Aspectos familiares | 38 |
| 2.2 <i>Travesía académica en la MIE, factores decisivos y obstáculos enfrentados</i> | 38 |
| 2.2.1 Motivación | 39 |
| 2.2.2 Socialización como estudiantes | 41 |
| 2.2.3 Tiempo de dedicación al programa | 41 |
| 2.2.4 Adaptación de la vida escolar..... | 42 |
| 2.2.5 Problemáticas y experiencias enfrentadas | 43 |
| 2.3 <i>Vivencias de formación académica-investigativa recibida por el estudiante en el programa de la MIE y valoración sobre el programa desde su percepción</i> | 43 |
| 2.3.1 Percepción sobre la planta docente | 45 |
| 2.3.2 Procesos formativos..... | 45 |
| 2.3.3 Tutorías y relación con estudiantes | 47 |
| 2.4 <i>Situación laboral actual de los egresados</i> | 52 |
| 2.4.1 Mercado laboral actual | 53 |
| 2.4.2 Las actividades laborales de los egresados de la MIE | 56 |

| | |
|---|-----------|
| 2.4.3 Continuidad por los estudios | 59 |
| Capítulo 3. Ruta metodológica para el análisis de las percepciones de los egresados | 61 |
| 3.1 Categorías y puntos de análisis | 61 |
| 3.2 Explorando las percepciones de los egresados a través de un enfoque cualitativo interpretativo y un estudio descriptivo basado en el estudio de caso..... | 64 |
| 3.3 Los participantes en el estudio..... | 65 |
| 3.4 Las entrevistas como acercamiento a la percepción del egresado | 65 |
| 3.5 Categorías y subcategorías de análisis para estudio de percepción de egresados sobre la formación académica recibida y pertinencia laboral actual..... | 66 |
| 3.6 Procedimiento en la aplicación de la entrevista a los participantes..... | 69 |
| 3.7 Plan de análisis..... | 69 |
| 3.7.1 ¿Y cómo es que se aborda la percepción de los egresados? | 70 |
| 3.8 Primer ciclo y operacionalización de las categorías..... | 71 |
| 3.9 Credibilidad y validez del estudio | 73 |
| Capítulo 4. Resultados y análisis | 74 |
| 4.1 Las primeras descripciones sociodemográficas del periodo completo de este estudio | 74 |
| 4.1.1 La década de estudiantes jóvenes | 75 |
| 4.1.2 Lugar y educación previa al ingreso a la MIE | 76 |
| 4.1.3 ¿Dónde laboraban los egresados antes de su ingreso a la Maestría? | 78 |
| 4.1.4 Sin obstáculos familiares..... | 79 |
| 4.2 Inicio y recorrido como estudiantes de la MIE..... | 81 |
| 4.2.1 La familia y la búsqueda de mejores oportunidades laborales a partir del estudio en la maestría como motivadores primordiales | 81 |
| 4.2.2 Autorreconocimiento y socialización como fórmula para el mantenimiento en el programa..... | 84 |
| 4.2.3 Tiempo de dedicación al programa | 87 |
| 4.2.3 Adaptación de la vida escolar..... | 89 |
| 4.2.5 Problemáticas y experiencias enfrentadas | 90 |
| 4.3 El camino formativo desde la percepción del egresado | 91 |
| 4.3.1 Relación con la planta docente desde la percepción del egresado | 91 |
| 4.3.2 La formación recibida desde la óptica del egresado..... | 95 |
| 4.3.3 Los tutores y la relación con el estudiante..... | 99 |
| 4.3.3 Actividades laborales de los egresados y su paso a los estudios de Doctorado | 106 |

| | |
|--|------------|
| Capítulo 5. Conclusiones | 112 |
| 5.1 <i>Características sociodemográficas, académicas y laborales previas de los egresados de la Maestría en Innovación Educativa</i> | 112 |
| 5.2 <i>Motivaciones, expectativas y objetivos que impulsan a los egresados en su trayecto educativo</i> | 113 |
| 5.3 <i>Estrategias Didácticas y Apoyo Docente</i> | 114 |
| 5.4 <i>Impacto del Posgrado en la Trayectoria Profesional: Logros y Perspectivas de los Egresados de la MIE</i> | 114 |
| 5.5 <i>Propuesta de innovación para la mejora de los procesos de difusión en logros de los egresados para el reconocimiento de los interesados en la MIE</i> | 115 |
| 5.6 <i>Limitaciones</i> | 116 |
| 5.7 <i>Agenda de investigación</i> | 117 |
| Referencias | 118 |

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Miembros de primer núcleo básico y primeros grados educativos adquiridos .. | 20 |
| Tabla 2. Identificación de planta académica actual de la MIE | 21 |
| Tabla 3. Continuidad y estudios previos de la Dirección de Planeación..... | 26 |
| Tabla 4. Antecedentes de Estudios de Egresados elaborados por la Coordinación y estudiantes | 27 |
| Tabla 5. Perfiles sociodemográficos de los participantes de EE | 35 |
| Tabla 6. <i>Etapas de la experiencia del estudiante</i> | 39 |
| Tabla 7. <i>Formación académica recibida en la MIE</i> | 44 |
| Tabla 8. Definición de tutorías en nivel de Posgrado en diversas instituciones de México | 48 |
| Tabla 9. <i>Situación laboral actual de los egresados</i> | 53 |
| Tabla 10. Profesionistas de disciplina educativa ocupados en México e ingreso mensual | 54 |
| Tabla 11. Ocupación profesional en el estado de Sonora | 55 |
| Tabla 12. Actividades realizadas como recién egresado MIE Generaciones 2011-2017 | 57 |
| Tabla 13. Actividades realizadas como recién egresado MIE Generación 2017-2019 ... | 58 |
| Tabla 14. Categorías definidas, su objetivo y pregunta específicas | 67 |
| Tabla 15. Fases metodológicas para recuperar información de los egresados | 68 |
| Tabla 16. Resumen de códigos identificados en el primer ciclo | 71 |
| Tabla 17. Operacionalización de las categorías | 72 |
| Tabla 18. Distribución de estudiantes por generaciones (2011-2021) y sexo..... | 75 |
| Tabla 19. Estudios previos de los participantes | 77 |
| Tabla 20. Actividades laborales de los participantes | 106 |
| Tabla 21. Propuesta de innovación | 116 |

Índice de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Categorías esenciales | 33 |
| Figura 2. Estructura del programa | 46 |
| Figura 3. Contenido del plan formativo de la MIE | 47 |
| Figura 4. Líneas de generación y aplicación del conocimiento para la MIE | 50 |
| Figura 5. Categorías, teorías y perspectivas de análisis | 62 |
| Figura 6. Ruta metodológica | 63 |
| Figura 7. Etapas de análisis de datos | 70 |
| Figura 8. Experiencias formativas bajo las tutorías..... | 100 |

Introducción

Los estudios de posgrado representan una etapa de formación académica que se ubica tras la conclusión de la licenciatura, su objetivo principal radica en la profesionalización y la inmersión en la investigación científica. Dependiendo del nivel de estudio, estos programas, pueden extenderse entre uno a cuatro años, se categorizan como especialización, maestría y doctorado. La meta en la formación de los estudiantes de posgrado reside en adquirir habilidades y conocimientos precisos que perfeccionen su perfil profesional y amplíen, de esta forma, sus posibilidades para acceder al mercado laboral (Aguilar, 2023).

Las instituciones de educación superior (IES) experimentan una constante metamorfosis, adaptándose incrementalmente a los avances sociales, educativos y tecnológicos. Entre las estrategias de perfeccionamiento educativo y fomento del desarrollo académico, se destaca la práctica del seguimiento a los egresados, que se caracteriza como una forma de autoevaluación institucional, donde los graduados son considerados como fuentes de información relevante (Valenti y Varela, 2004).

La metodología para el seguimiento de egresados cuenta con el respaldo de recomendaciones de organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México, promoviendo estas prácticas desde hace más de tres décadas. Además, el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) aboga por la realización de evaluaciones de relevancia social y científica para los programas de posgrado que forman parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). El levantamiento de información para estas evaluaciones se realiza, en su mayoría, mediante la aplicación de cuestionarios en línea, con opciones de respuesta múltiple previamente definidas por la institución responsable.

Las maestrías enfocadas a la investigación constituyen un nivel de formación académica que se centra en el desarrollo teórico y metodológico, orientado a la generación de conocimientos y preparación de los estudiantes para efectuar labores de índole científico (Reynaga, 2002). De acuerdo con la Secretaría de Educación

Pública (SEP), durante el año 2021, había 403,250 estudiantes inscritos en posgrados en México, de los cuales 289,730 estaban cursando una maestría. En el estado de Sonora, se contabilizaban 3,833 estudiantes de maestría en 90 instituciones de educación superior situadas en diversos municipios, entre los que destacan Cajeme, Guaymas, Hermosillo, Magdalena, Navojoa, Nogales y San Luis Río Colorado.

El propósito esta investigación fue el análisis de las experiencias de los egresados de la Maestría en Innovación Educativa (MIE). Este programa, que fue creado hace más de dos décadas, fue diseñado con el propósito de formar a especialistas capaces de abordar las variadas problemáticas educativas desde una perspectiva de investigación e innovación educativa, en relación con los actores y contextos educativos, sociales y culturales. El objetivo fundamental del programa es promover la comprensión del proceso interactivo entre la educación y los marcos económicos, políticos y sociales en los escenarios internacionales contemporáneos (MIE, 1999). Durante estos años, la MIE ha formado a once generaciones de estudiantes, graduando a 219 de 230 inscritos, lo que supone una tasa de graduación histórica del 95.2%. Aunque estos resultados sugieren que las estrategias implementadas mediante los programas de docencia, formación en investigación y tutoría académica, han sido efectivas, aún es necesario integrar la percepción de un grupo representativo de estudiantes que cursaron la MIE. Por lo que, el designio principal de esta tesis fue producir información que permitiera recolectar las experiencias y las percepciones de los estudiantes que cursaron la MIE entre los años 2011 y 2021. Aunque existen estudios previos que han proporcionado elementos para la comprensión de la evolución de este posgrado, estos se han basado mayormente en encuestas de preguntas cerradas, lo que limita la extracción de significados profundos sobre la formación. En consecuencia, con la revisión de las investigaciones antecedentes se evidenció la necesidad de llevar a cabo un estudio de carácter cualitativo, basado en entrevistas, con el fin de expandir la perspectiva sobre el impacto de los procesos formativos, la relevancia del plan de estudios y el desarrollo de competencias para la investigación educativa.

La presente tesis se articuló en torno a cinco capítulos, cada uno de ellos cumple una función específica dentro del análisis del objeto de estudio. En el capítulo inicial, se traza un panorama histórico y se discute el rol fundamental de los estudios de posgrado. Este capítulo contextualiza el caso de la MIE, proporcionando datos específicos que permiten comprender sus rasgos. Asimismo, se delimita el objeto de estudio para las generaciones que cursaron la MIE desde el año 2011 hasta el 2021, formulando el problema de investigación, la pregunta de investigación principal y los objetivos del estudio.

En el segundo capítulo, se realiza un desglose detallado de las teorías y conceptos que orientan el análisis de la información, abordando la evolución formativa y laboral de los egresados.

El tercer capítulo se centra en la descripción de la estrategia metodológica cualitativa adoptada para el estudio. En este capítulo se discute cómo se recopiló la información proporcionada por los egresados, a través de trece entrevistas semiestructuradas, ofreciendo detalles sobre el diseño, la ejecución y la interpretación de estas conversaciones.

El cuarto capítulo ofrece un análisis interpretativo de los datos obtenidos a través de las entrevistas. Aquí se examina una variedad de temas, entre los que se incluyen el origen social de los egresados, su trayecto formativo antes, durante y después de la MIE, y la pertinencia de sus trayectorias laborales con respecto a su formación.

El último capítulo sintetiza los hallazgos y conclusiones derivadas de la investigación, articulados desde un paradigma interpretativo que surge a lo largo de los capítulos anteriores. Se reflexiona sobre los procesos y limitantes experimentados durante la realización de la tesis. Aunque existen estudios previos que se han centrado en los objetivos marcados por el cuerpo docente, esta tesis añade una capa adicional de profundidad al explorar las percepciones y significados que los egresados otorgan a la formación recibida, así como su impacto en su posterior trayectoria académica y/o laboral.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Retos y oportunidades en la educación superior: Propuestas de los Organismos Internacionales

La educación superior es un pilar fundamental en el desarrollo de las naciones, su evolución y adaptación a las demandas contemporáneas es esencial para garantizar un futuro próspero y equitativo. En este contexto, las Organizaciones Internacionales (OI) desempeñan un papel crucial al influir y guiar las políticas y prácticas educativas en todo el mundo. Las OI, como el Banco Mundial (BM), la UNESCO, la OCDE, el BID y la CEPAL, no solo han establecido estándares y recomendaciones, sino que también han sido actores activos en la configuración del panorama educativo global. Su influencia se extiende desde la generación de investigaciones hasta la implementación de políticas y programas educativos. Malee y Maldonado (2014) destacan cómo estas instituciones han influenciado las políticas educativas con un enfoque regionalizado, adaptando sus propuestas a las necesidades y realidades específicas de cada región.

Sin embargo, no todas las intervenciones y propuestas de estas organizaciones han sido recibidas sin críticas. Por ejemplo, el BM y la OMC, a pesar de sus esfuerzos por impulsar reformas educativas, han sido objeto de críticas por priorizar el crecimiento económico sobre el bienestar social. Miranda (2017) señala cómo estos organismos han enfatizado la eficiencia y la evaluación, pero a veces a expensas del bienestar social.

Por otro lado, la OCDE, con su informe "Education at a Glance", ha proporcionado una herramienta valiosa para los países, ofreciendo una visión panorámica de las tendencias educativas y las mejores prácticas a nivel mundial. Este informe no solo brinda datos y análisis, sino que también propone soluciones y estrategias para enfrentar los desafíos actuales en educación. La adaptación de la oferta educativa a las demandas del mercado laboral y la promoción de una mayor flexibilidad y coordinación en el sistema educativo son solo algunas de las recomendaciones clave de la OCDE (OCDE, 2019).

Las OI tienen un papel fundamental en la configuración del futuro de la educación superior. Aunque sus propuestas y acciones pueden ser objeto de debate, su influencia es innegable y su compromiso con la mejora de la educación es evidente. Es esencial que los países colaboren con estas organizaciones, pero también que adapten sus recomendaciones a sus contextos y necesidades específicas.

Desde su integración a la OCDE en 1994, México ha resonado con las recomendaciones de esta entidad, reflejándolas en sus políticas educativas. Instituciones como la UNISON han incorporado estas directrices en sus Planes de Desarrollo, adaptando sus programas académicos a las exigencias del mercado laboral contemporáneo. Paralelamente, la incorporación de las tecnologías de la información ha impulsado la transformación de la educación superior en México, promoviendo la ampliación de programas de investigación y motivando a las instituciones a alcanzar un mayor prestigio académico y social. No obstante, en medio de la globalización y las dinámicas sociales cambiantes, las universidades enfrentan desafíos considerables. Ante esto, las instituciones de educación superior en América Latina, incluido México, han adoptado prácticas de rendición de cuentas y evaluación formativa, fortaleciendo así la calidad educativa y alineándola con las corrientes educativas globales (Rama, 2006).

Considerando lo anterior, es evidente que, si bien México ha hecho progresos significativos en la alineación de sus políticas educativas con las tendencias globales y ha adoptado tecnologías emergentes para mejorar la educación superior, aún enfrenta retos en su adaptación a las cambiantes dinámicas laborales y demandas del siglo XXI. Esta realidad resalta la imperativa necesidad de una evolución constante en el ámbito educativo para no quedarse atrás en un mundo en constante transformación (Ordorika, 2006). Por lo tanto, al revisar los antecedentes del posgrado en investigación en México, podemos obtener una perspectiva más clara de las adaptaciones realizadas y las innovaciones que aún deben ser incorporadas en el sistema educativo del país.

1.2 Antecedentes del posgrado en investigación en México

En la década de 1970, bajo un contexto de crecimiento económico, México fundó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), institución que se erigió como el pilar en la promoción y regulación de los estudios de posgrado. Desde sus inicios, el CONACYT ha otorgado un total de 458,713 becas a través de su "Programa de Becas de Posgrado", apoyando la formación académica tanto a nivel nacional como internacional (CONACYT, 2019). Este periodo también se distinguió por un enfoque renovado en la formación técnica y profesional, alineada con las demandas laborales del momento. Hacia el final de los años 70, se establecieron criterios académicos rigurosos para el ingreso a programas de posgrado.

La década de 1980 representó un periodo de reflexión y adaptación. Ante la creciente demanda de educación superior, se implementaron estrategias más sistemáticas para atender las necesidades educativas. El Programa Nacional de Educación 1984-1988 reflejó ambiciosos objetivos, como el incremento del cuerpo docente y la formación de profesionales con estudios de posgrado (Arredondo, Pérez y Morán, 2006). En 1985, el surgimiento del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) marcó un hito en la colaboración interinstitucional, enfocándose en elevar la calidad de los posgrados en México. Un año después, en colaboración con la ANUIES, se establecieron iniciativas para potenciar la calidad y coordinación de los programas de posgrado a nivel nacional. Este periodo también fue testigo de la implementación de políticas públicas orientadas a la evaluación y mejora continua de los programas de posgrado.

En la consolidación del posgrado en México, el CONACYT desempeñó un papel esencial al impulsar la creación de maestrías, fortaleciendo así los perfiles académicos en las Instituciones de Educación Superior (IES). Esta iniciativa benefició especialmente a los centros de investigación, ya que diversas universidades instauraron el estatus de investigador-docente para aquellos académicos vinculados a institutos, escuelas y facultades. Para alcanzar y ascender en este estatus, se requería una activa participación en tareas de investigación y docencia, lo que, aunque demandante, otorgaba prestigio y reconocimientos. Como resultado, la matrícula en

posgrados experimentó un crecimiento exponencial, cuadruplicando su tamaño en comparación con la década anterior y alcanzando los 25,000 estudiantes (ANUIES, 2006). Este incremento no solo evidencia el desarrollo y fortalecimiento de los programas de posgrado, sino también una creciente demanda y un notable ascenso en su calidad académica (Glazman-Nowalski, 2015).

La trayectoria de la matrícula en maestrías desde los noventa hasta 2021 refleja una demanda sostenida y creciente en la educación de posgrado. Durante los noventa, la matrícula se estimaba en 44,000 estudiantes, pero el cambio de milenio presencié un salto significativo, alcanzando los 118,000 estudiantes en el año 2000, lo que representa un aumento del 170% (Rodríguez et al., 2007). Aunque el crecimiento continuó en la siguiente década, fue a un ritmo más moderado, llegando a 144,543 inscritos en 2010. Sin embargo, la década posterior experimentó un aumento sin precedentes, con más de 289,000 estudiantes inscritos en 2021, casi duplicando la cifra de 2010 (ANUIES, 2021).

Este panorama histórico permite discernir las motivaciones y aspiraciones de quienes optaban por estudios de posgrado en México. Originalmente, predominaban aquellos interesados en servir al Estado o en formarse como docentes investigadores. Sin embargo, con el tiempo, y ante el crecimiento educativo de la población, emergió un interés por programas que ofrecieran habilidades técnicas y especializadas.

En la década de los noventa, en respuesta a las demandas socioeducativas, se impulsó una iniciativa para fortalecer el perfil profesional del profesorado universitario, incentivando la inscripción en programas de posgrado. Esta dinámica se enmarcó en un contexto más amplio donde los planes gubernamentales reflejaban un compromiso con la educación en todos sus niveles. Sin embargo, recientemente, durante la administración del presidente López Obrador, se cuestionaron los logros del CONACYT en las últimas cuatro décadas, argumentando un deterioro en ciencia y tecnología en México. Ante estos desafíos, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 busca garantizar el acceso a los beneficios de la ciencia y tecnología, promoviendo la investigación y fortaleciendo la cooperación científica y académica a

nivel nacional e internacional. Además, se busca abordar problemáticas regionales y nacionales, y reforzar la formación de jóvenes para su integración al sector productivo.

En 2023, el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) reemplazó al Programa Nacional de Posgrados de Calidad. El CONAHCYT, redefiniendo su estrategia, promovió investigaciones humanísticas y puso énfasis en la pertinencia social y la divulgación científica. Esta nueva perspectiva en la educación de posgrado en México, con cambios estratégicos y ajustes radicales, ofrece un escenario para analizar la evolución del perfil de los estudiantes de posgrado, especialmente en el contexto de los cambios recientes en políticas y estrategias educativas.

1.3 Oferta e impacto de los posgrados en Sonora y el caso específico de la MIE

En 1975, Sonora vio el nacimiento de su primer programa de posgrado a través del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Poco después, en 1978 y 1980, la Universidad de Sonora (UNISON) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores (ITESM-SN) respectivamente, introdujeron programas similares, enfocándose en maestrías profesionalizantes en administración. La década de 1990 marcó un aumento significativo en la oferta de maestrías, respaldado por la capacitación del personal académico para estos nuevos programas. Para 2004, la demanda de formación para profesores normalistas llevó a que las inscripciones a nivel de maestría ascendieran a 4,516 estudiantes. En 2008, Sonora contaba con 27 programas acreditados por el Programa Nacional de Posgrados (PNPC). Actualmente, el estado ofrece 56 programas de posgrado a través de diversas instituciones públicas. De estos, la UNISON lidera con 38 programas, seguida por el ITSON con 8. El PNPC ha reconocido la calidad de estos programas, clasificando siete como de competencia internacional, 21 consolidados, 20 en desarrollo y ocho recién creados. Es relevante destacar que la UNISON alberga el 67.8% de los estudiantes inscritos en programas del PNPC.

A pesar de que Sonora tiene una población de casi 3 millones, con un nivel educativo promedio que apenas supera el primer año de bachillerato para aquellos mayores de 15 años, la UNISON se erige como la principal institución educativa del estado, con 38,148 estudiantes y 2,534 profesores distribuidos en sus distintas sedes.

La MIE ha sido un pilar en la educación superior de Sonora desde su fundación hace 23 años. Esta institución se ha centrado en la práctica y el desarrollo de habilidades de investigación para abordar necesidades específicas identificadas en estudios previos. Estos estudios resaltaron la presencia de posgrados en pedagogía y educación en instituciones cercanas, así como maestrías en Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional.

Desde sus inicios, la MIE se propuso ser relevante y actual, adaptándose a las cambiantes necesidades de la carrera docente y a las demandas del mercado laboral que valoraba cada vez más los grados de posgrado. La MIE también buscó diferenciarse de los programas cortos ofrecidos por instituciones privadas que proliferaron en esa época.

El diseño curricular de la MIE fue concebido por expertos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), lo que garantizó una oferta educativa avanzada y pertinente. Además, en sus primeros años, el equipo académico de la MIE contaba con una sólida formación en áreas educativas y una profunda experiencia en investigación, tal como lo muestra la Tabla 1.

Tabla 1.
Miembros de primer núcleo básico y primeros grados educativos adquiridos

| Académica (o) | Estudios de nivel Licenciatura | Maestría y año de estudios | Institución Educativa |
|---|--|--|---|
| Castillo Ochoa Emilia | Sociología en Universidad de Sonora | Formación de Profesorado Universitario e Investigación Educativa 1986-1988 | Universidad Autónoma de México en convenio de la Universidad de Querétaro |
| Estévez Néninger Ety Haydee | Pedagogía Universidad Autónoma de México | Educación, especialización en Desarrollo cognitivo. 1995-1997 | Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey |
| González Lizárraga Ma. Guadalupe | Psicología | Planeación educativa 1991-1993 | Universidad Autónoma de Morelos |
| González Lomelí Daniel | Psicología Instituto Tecnológico de Sonora | Maestría en Administración 1997-1999 | Universidad de Sonora |

| | | | |
|--------------------------------------|---|--|---|
| Gutiérrez Rohán Daniel Carlos | Ciencias de la Comunicación | Ciencias de la Comunicación 1989-1991 | Universidad Autónoma de México |
| Rodríguez Jiménez José Raúl | Lic. Sociología por la Universidad Autónoma de México | Formación de Profesorado Universitario e Investigación Educativa 1986-1988 | Universidad Autónoma de México en convenio de la Universidad de Querétaro |
| Federico Zayas | Lic. Psicología | | |
| Vera Noriega Angel | Psicología Universidad Autónoma de México | Psicología Social 1982-1984 | Universidad Nacional Autónoma de México |

Fuente: Elaboración propia con información de Universidad de Sonora. (2023). Maestría en Innovación Educativa [Maestría en Innovación Educativa]. <http://www.mie.uson.mx/>

La influencia de la MIE en el sector académico es evidente a través del conjunto de docentes que la han respaldado. Hasta ahora, 27 académicos han apoyado el programa, orientando a 10 generaciones de estudiantes a lo largo de su desarrollo (Campa, 2023). La Tabla 2 muestra la variedad y evolución de las credenciales académicas de estos profesionales, a quienes hemos referenciado previamente. Esta tabla también detalla la duración de su estancia en la institución, indicando el año en que comenzaron sus labores docentes y de supervisión de tesis en el contexto de la MIE. Se incluye información sobre su nivel máximo de formación y su campo de especialización. Además, se detalla su tipo de contrato con la UNISON, su posición en el Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT y el número de tesis que han supervisado en el marco de la MIE. Estos datos ofrecen una perspectiva amplia sobre el impacto y contribución de la MIE en el ámbito académico.

Tabla 2.
Identificación de planta académica actual de la MIE

| Académica (o) | Antigüedad UNISON (años) | Año de inicio en la MIE | Formación máxima adquirida y acentuación | Tipo de contratación | Nivel dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) | Tesis dirigidas en la MIE |
|------------------------------|--------------------------|-------------------------|--|----------------------------|---|---------------------------|
| Castillo Ochoa Emilia | 36 | 2000 | Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales | Maestro de tiempo completo | SNI 2 | 14 |

| | | | | | | |
|---|----|------|---|--------------------------------------|-------|----|
| Contreras Cazarez Carlos Rene | 14 | 2019 | Doctorado en Ciencias Sociales | Maestro de tiempo completo | SNI 1 | 2 |
| Durand Villalobos Juan Pablo | 11 | 2015 | Doctorado en ciencias con especialidad en Innovación educativa | Maestro de tiempo completo | SNI 1 | 9 |
| Estévez Nénninger Etty Haydee | 33 | 2000 | Doctorado en ciencias con especialidad en Investigaciones educativas | Maestro de tiempo completo | SNI 1 | 13 |
| González Bello Edgar Oswaldo | 19 | 2013 | Doctorado en Ciencias Sociales | Maestro de tiempo completo | SNI 1 | 6 |
| González Lizárraga Ma. Guadalupe | 29 | 2000 | Doctorado en Filosofía | Maestro de tiempo completo | SNI 1 | 13 |
| González Lomelí Daniel | 39 | 2000 | Doctorado en Psicología | Maestro de tiempo completo | SNI 1 | 10 |
| Maytorena Noriega María de los Ángeles | 23 | 2019 | Doctorado en Ciencias Sociales | Maestro de tiempo completo | SNI 1 | 2 |
| Norzagaray Benítez Claudia Cecilia | 21 | 2017 | Doctorado en educación | Maestro de tiempo completo | | 6 |
| Rodríguez Jiménez José Raúl | 40 | 2000 | Doctorado en educación | Maestro de tiempo completo | SNI 1 | 11 |
| Salado Rodríguez Lilián Ivette | 7 | 2017 | Doctorado en Ciencias Sociales | Activo, profesor de asignatura | SNI 1 | 6 |
| Vera Noriega Ángel | 39 | 2000 | Doctorado en Psicología | Maestro de tiempo completo | SNI 2 | 10 |

Fuente: Elaboración propia con base en *Campa, A. (2023). La formación de nuevos investigadores educativos en la Maestría en Innovación Educativa [Tesis de Maestría, Universidad de Sonora];*

El equipo docente de la MIE se caracteriza por su carácter multidisciplinario, compuesto por especialistas en campos como Sociología, Educación, Políticas Públicas, Comunicación y Psicología. Esta variedad de enfoques da lugar a debates enriquecedores sobre la naturaleza de la innovación educativa. Mientras que algunos docentes ven la innovación como un proceso inherente a la investigación, otros la consideran como el resultado final de la misma. Esta diversidad de perspectivas, en lugar de ser un impedimento, ha enriquecido la MIE durante sus 23 años de trayectoria, incentivando el análisis crítico en los estudiantes más que la obtención de soluciones rápidas.

Desde sus comienzos, la MIE atrajo principalmente a estudiantes de las licenciaturas en psicología y comunicación de la UNISON. Estos alumnos, motivados por la investigación, eran frecuentemente recomendados por el Núcleo Académico Básico (NAB). No obstante, hubo cierta confusión inicial debido al nombre del programa, llevando a algunos aspirantes a esperar un enfoque en tecnologías de la información. A pesar de que algunos decidieron abandonar al comprender el enfoque real de la maestría, otros optaron por enfrentar el reto y continuar.

Originalmente, la MIE se centró en investigaciones relacionadas con la educación básica. Sin embargo, el NAB optó por reorientar el enfoque hacia la educación superior, dada la presencia de otras instituciones en Sonora que ya abordaban temas de educación básica. De esta decisión emergieron nuevas líneas de investigación, como "Académicos y Políticas Públicas", que se consolidaron a través de proyectos de tutoría con estudiantes de maestría y estudios doctorales de los profesores del NAB (R. Rodríguez, comunicación personal, 07 de junio 2022) En este punto es relevante señalar que las líneas de investigación se han reforzado y adecuado en los proyectos de investigación de los alumnos a los entes socio educativos cambiantes, como ejemplo se señala que en los últimos diez años la MIE ha sido precursora en temáticas investigativas a nivel nacional para el tema de madres universitarias, entre otros.

La trayectoria de la MIE ha sido dinámica, influenciada por el seguimiento a sus egresados, directrices de entidades nacionales e internacionales y pautas de instituciones como la ANUIES y, especialmente, el CONACYT. En 2008, la MIE se integró al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), lo que elevó su estándar de calidad y formación, y permitió el acceso a becas para sus estudiantes (E. Castillo, comunicación personal, 31 de mayo 2022). Desde entonces, el perfil de los candidatos se ha diversificado, abarcando a jóvenes recién graduados en áreas relacionadas con la educación, con un promedio de edad de 25 años, solteros y sin responsabilidades económicas familiares. Antes del brote de SARS Cov2, organizaba eventos académicos con expertos de otras instituciones, enriqueciendo la perspectiva educativa de sus estudiantes. Actualmente, se posiciona como uno de los diez programas de posgrado en Sonora reconocidos por el PNPC y es el referente en el área de educación en el estado.

1.4 La relevancia de los estudios de egresados para la calidad de los posgrados

Los estudios de egresados (EE) son una herramienta esencial para las instituciones educativas. Internacionalmente, se encuentran implementaciones como en España, donde se llevan a cabo a través de redes de universidades con el apoyo de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA), cuyo objetivo es obtener información para el diseño eficaz de proyectos académicos (ANECA, 2014). En Francia, la colaboración con el *Institut National de la Statistique et des Études Économiques* (INSEE) permite la realización de cuestionarios sobre las oportunidades laborales en línea con los proyectos educativos, contribuyendo así a la orientación de las instituciones educativas a partir de las demandas del mercado laboral.

La ANUIES (1998) sostiene que los EE proveen información valiosa para impulsar mejoras y ajustes constantes en los planes académicos y las políticas institucionales a nivel nacional. Valenti (1998) concuerda, destacando los EE como instrumentos para identificar políticas internas acordes a las exigencias sociales, y perfeccionar los programas educativos. En México, frente a los desafíos que la educación superior (ES) afronta, es fundamental identificar áreas de oportunidad para mantener planes educativos acordes con las demandas regionales y nacionales. Esto

conlleva un análisis minucioso de las características de los planes para garantizar relevancia educativa y laboral según las necesidades de los estudiantes.

La ANUIES proporcionó una guía para la aplicación de los EE, aunque su implementación varía según las necesidades específicas de cada institución o programa. En México, son las Instituciones de Educación Superior (IES) las encargadas de realizar estos estudios. Es importante destacar que también existen EE para conocer las necesidades específicas de los empleadores y el reconocimiento que otorgan a los egresados de las IES. Por tanto, los EE constituyen una relación dinámica que incluye los conocimientos adquiridos, las actividades profesionales y su práctica. Si se aplican estos estudios de forma recurrente a los planes de posgrado, se podrían lograr niveles favorables de actualización y calidad, que permitan la evolución sostenida de los programas.

Los primeros EE en México se guiaban por el Esquema Básico de Estudios de Egresados, con énfasis en la calidad del programa educativo desde la perspectiva del mercado laboral, considerando aspectos como la aceptación, el acceso al programa, la evolución de la vida profesional y los salarios. No obstante, los EE enfrentan limitaciones, entre las que destacan los costos elevados que impiden su programación recurrente, la ausencia de bases de datos fiables de los egresados y la falta de expertos en esta área de investigación. Por tanto, para maximizar la utilidad de los EE es esencial ir más allá de los trayectos laborales actuales, considerando factores socio-contextuales del país y la creciente diversidad de planes educativos.

1.4.1 Los seguimientos de egresados de la UNISON

Desde 2010, la Dirección de Planeación (DP) de la Universidad de Sonora (UNISON) ha emprendido una iniciativa significativa: la realización de Estudios de Egresados (EE) de nivel posgrado. Esta labor ha sido posible gracias al respaldo financiero del Programa de Financiamiento de Calidad Educativa. La esencia de estos estudios radica en proporcionar datos valiosos a las distintas dependencias, coordinadores y docentes sobre las trayectorias y actividades de los egresados. Además, estos estudios han sido una herramienta crucial para proponer actualizaciones en los planes

curriculares, alineándolos con las demandas sociales y facilitando la planificación de programas mediante estadísticas de continuidad (Estudio de Egresados de Posgrado de la Universidad de Sonora, 2010).

En un mundo marcado por avances científicos y tecnológicos, la importancia de los posgrados, especialmente aquellos enfocados en investigación, es innegable. Por ello, los EE de nivel posgrado adquieren una relevancia especial para instituciones como la UNISON.

Para garantizar un seguimiento consistente, la UNISON ha implementado un protocolo uniforme para todos sus programas académicos, incluyendo la Maestría en Innovación Educativa (MIE). La metodología empleada para recabar información de los egresados se basa en un cuestionario telefónico administrado por la DP, en colaboración con la Dirección de Servicios Escolares, que suministra los datos de contacto de los egresados. La selección de los encuestados se ha orientado principalmente hacia generaciones específicas o aquellos egresados de los que se tenía información más detallada para su contacto.

Para ofrecer una visión más clara, la Tabla 3. detalla la cronología y continuidad de los EE llevados a cabo por la DP, la participación de otras entidades educativas en su desarrollo y el número total de cuestionarios aplicados. Es relevante mencionar que, en todos los estudios, el intervalo entre la graduación y la aplicación del cuestionario ha sido de un año.

Tabla 3.
Continuidad y estudios previos de la Dirección de Planeación

| Año de publicación del estudio | Año y semestre de periodo de conclusión de los egresados que participaron | Cuestionarios aplicados | Involucrados en el desarrollo del cuestionario |
|---------------------------------------|--|--------------------------------|--|
| 2019 | 2016-2 a 2018-2 | 9 | Requerimientos de información planteados por CONACYT y referencia al Estudio Básico de Egresados desarrollado por ANUIES, además de la |
| 2017 | 2014-1 a 2016-1 | 14 | |
| 2014 | 2011-2/ 2013-2 | 19 | |

| | | | |
|-------------|---------------|----|--|
| 2012 | 2009-2 2011-2 | 18 | Coordinación de la Dirección de Investigación y Posgrado, presentada a Coordinadores de Programa |
| 2010 | 2006-1 2009-1 | 21 | |

Fuente: Elaboración propia con información de *Burgos Flores, B., López Montes, K. M., y García Quijada, C. C. (2010). Estudio de Egresados de posgrado de la Universidad de Sonora. Colección: Documentos de Investigación Educativa. Dirección de Planeación, Universidad de Sonora.; Burgos Flores, B., López Montes, K. M., y García Quijada, C. C. (2012). Estudio de Egresados de posgrado de la Universidad de Sonora. Colección: Documentos de Investigación Educativa. Dirección de Planeación, Universidad de Sonora.; Burgos Flores, B., López Montes, K. M., García Quijada, C. C., y Millán Elías, R. P. (2014). Estudio de Egresados de posgrado de la Universidad de Sonora. Colección: Documentos de Investigación Educativa. Dirección de Planeación, Universidad de Sonora.; Burgos Flores, B., López Montes, K. M., Coronado Arvayo, L., y García Quijada, C. C. (2017). Estudio de Egresados de posgrado de la Universidad de Sonora. Colección: Documentos de Investigación Educativa. Dirección de Planeación, Universidad de Sonora.; Burgos Flores, B., López Montes, K. M., y Moreno Borchardt (2019). Estudio de Egresados de posgrado de la Universidad de Sonora. Colección: Documentos de Investigación Educativa. Dirección de Planeación, Universidad de Sonora.*

Es importante señalar que los informes finales de estos estudios se organizan inicialmente según los distintos Colegios Académicos de la UNISON. Dentro de esta clasificación, se identifican los posgrados evaluados, especificando cuáles pertenecen al tipo profesionalizante o de investigación del PNPC. Se presentan datos generales de los posgrados de cada Colegio Académico y se destacan aspectos relevantes de ciertos programas, diferenciándolos previamente en tablas según los Colegios Académicos de la UNISON. Si alguna coordinación de programa de posgrado requiere información más detallada, puede solicitarla a las autoridades institucionales pertinentes (Burgos et al., 2019). Adicionalmente, se han llevado a cabo otros Estudios de Egresados (EE) en el marco del NAB y como parte de la primera tesis de maestría centrada en la MIE en los años 2017 y 2010. Las principales características de estos estudios se detallan en la Tabla 4.

Tabla 4.

Antecedentes de Estudios de Egresados elaborados por la Coordinación y estudiantes

| Año de publicación del estudio | Año de conclusión de los egresados que participaron | Cuestionarios aplicados | Involucrados en el desarrollo del cuestionario |
|---------------------------------------|--|--------------------------------|---|
|---------------------------------------|--|--------------------------------|---|

| | | | |
|-------------|-----------------------------------|---|--|
| 2011 | 2000 al 2009 | 37 cuestionarios aplicados vía plataforma electrónica o presencial y grupo focal de dos horas aproximadas de duración con cinco participantes de la estructura académica como representantes del programa | Cuestionario adaptado al espacio educativo y satisfacción del egresado de la MIE |
| 2019 | 2011-2013, 2013-2015, y 2015-2017 | 45 cuestionarios vía plataforma electrónica | Cuestionario adaptado a proceso de ingreso, generalidad de datos personales, evaluación de trabajo docente, formación recibida, mercado laboral, interés por estudios de doctorado y evaluación general del programa Apreciaciones generales. |

Fuente: Elaboración propia a partir de información de García, M. (2011). *Seguimiento de Egresados de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora: Percepción sobre el Espacio Educativo y Satisfacción* [Tesis de Maestría, Universidad de Sonora]. <http://www.repositorioinstitucional.uson.mx/handle/20.500.12984/580>; Durand, J. (2019). Estudio de seguimiento de egresados de la Maestría en Innovación Educativa, periodo 2011-2017. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1039-1048. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.456>

Vale mencionar que, al finalizar su programa, cada generación responde a una encuesta de satisfacción que se envía de manera electrónica desde la Coordinación del programa. Los resultados de estas encuestas se discuten semestralmente con el Núcleo Académico Básico (NAB). Para concluir, aunque hay antecedentes y evidencias claras de la realización de los Estudios de Egresados (EE) de la Maestría en Ingeniería Electrónica (MIE), la relevancia de recopilar información basada en las vivencias de los egresados persiste, incluso una década después de haber finalizado el programa. Estos testimonios son esenciales para impulsar la reflexión y destacar posibles áreas de mejora.

1.5 Problematización

1.5.1 Definición del problema de investigación

La MIE busca promover áreas de investigación, preparar a nuevos investigadores y aportar al mundo científico. Para que estas metas sean efectivas, es crucial establecer evaluaciones regulares que midan la calidad de cuerpo académico, el progreso de los estudiantes de maestría y la relevancia del currículo. Aunque estos procesos pueden ser detallados, son esenciales para identificar áreas de mejora en los programas educativos. Por ello, este trabajo de maestría se centró en generar perspectivas a partir de las opiniones y percepciones de los graduados de las últimas cinco cohortes de la MIE. Si bien hay estudios anteriores que estudian este tema desde un ángulo cuantitativo, es importante profundizar en lo que realmente piensan y sienten los egresados recientes. Jones (2013) resaltó que las percepciones de los involucrados en estudios de egresados son un reflejo genuino de la situación. Por lo tanto, el objetivo principal aquí fue comprender cómo los egresados conciben la formación que recibieron y si esta se alinea con su desarrollo profesional. Los resultados nos ayudarán a entender mejor el programa y a proveer información para la toma de decisiones informadas sobre posibles actualizaciones. Además, permitirá trazar planes que se sincronicen con las necesidades actuales del mundo laboral, asegurando que la formación sea relevante para la carrera de los egresados y cumpla con las metas de la MIE.

1.5.2 Objetivos generales

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción de un grupo de egresados de cinco generaciones de la MIE las cuales abarcan del año 2011 al 2021, con respecto a la formación que recibieron durante su trayectoria formativa, las experiencias que de ella derivaron y evaluar su pertinencia en relación con su trayectoria laboral actual.

Objetivos específicos

- Identificar las características sociodemográficas y académicas de los egresados de la MIE para conocer su perfil y contexto.

- Investigar las motivaciones, expectativas y objetivos que impulsan a los egresados durante su trayecto educativo.
- Identificar la percepción de los egresados de la MIE sobre la pertinencia de la formación recibida con el fin de comprender su relación y el desempeño profesional.
- Evaluar el impacto del posgrado en la carrera profesional de los egresados, analizando la relación entre su ocupación actual y los estudios de posgrado realizados en la Maestría de Innovación Educativa además de continuar con estudios doctorales.

Pregunta general

¿Cómo perciben los egresados de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) las experiencias formativas adquiridas durante su paso por el programa y cuál consideran que ha sido el impacto de dicha formación en las múltiples dimensiones de sus trayectorias profesionales y evoluciones académicas, considerando aspectos como habilidades adquiridas, relaciones establecidas, y percepciones sobre la pertinencia y aplicabilidad de los conocimientos en sus contextos laborales y/o formativos?

Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son las características sociodemográficas, académicas y laborales previas de los egresados de la Maestría en Innovación Educativa?
2. ¿Cuáles son las motivaciones, expectativas y objetivos que impulsan a los egresados en su trayecto educativo?
3. ¿Cuál es la percepción de los egresados de la Maestría en Innovación Educativa con respecto a la formación y el desempeño profesional y que explican su pertinencia?
4. ¿Cómo evalúan los egresados el impacto del posgrado con respecto a su carrera profesional actual y sobre su decisión de continuar sus estudios doctorales?

1.6 Justificación

La relevancia del seguimiento de egresados y la autoevaluación institucional en la mejora de la calidad de la educación superior ha sido ampliamente respaldada por diversos estudios y referencias a nivel internacional. En Estados Unidos, la percepción de los egresados es fundamental para determinar la calidad educativa. Diversas categorías se derivan de esta percepción, lo que ha llevado a numerosos autores a utilizarla como piedra angular para evaluar la alineación del perfil del egresado con las expectativas del programa y su experiencia dentro del mismo.

Urrutia-San Vicente et al. (2023) señalan que, para que un programa educativo cumpla con las demandas de la sociedad, es crucial evaluar, a través de la percepción de los egresados, si el programa proporcionó la formación especializada necesaria para su éxito profesional. La percepción de los egresados, al estar basada en su experiencia, se considera un indicador confiable de la realidad educativa (Jhones, 2011).

La consideración del origen social y el egreso de programas educativos en el seguimiento de egresados ha sido objeto de estudio en la última década. Acosta Silva y Planas Coll (2014) destacan que estos factores pueden incidir en las desigualdades que propician las instituciones educativas y que, aunque no siempre son equitativas, pueden desarrollar movilidades sociales ascendentes para la mayoría de los estudiantes.

El camino hacia la obtención de aprendizajes en la educación superior no está exento de problemáticas o resistencias (Porta, Álvarez y Yedaide, 2014). Por ello, se valora el reconocimiento de las experiencias vividas como estudiantes en la Maestría en Innovación Educativa (MIE) y desde la perspectiva de egresados, entendiendo que estas situaciones intervienen tanto en la consecución favorable de estudios como en su efecto contrario. Además, son importantes para el reconocimiento de retos y la delineación de efectos favorables o limitantes en generaciones y/o perfiles de alumnos que puedan influir en futuras decisiones para el desarrollo y mejora de los planes de formación.

En relación con la formación recibida, la percepción sobre sus objetivos se relaciona directamente con las opiniones y creencias que el egresado tiene acerca de la formación académica recibida en el programa de posgrado (García, 2011). Castillo, Barrientos y Ramírez (2007) argumentan que, al comprender la percepción de los egresados sobre su educación, se pueden diseñar estrategias para actualizar y adaptar programas educativos, llevando a una mejora continua para futuras cohortes.

En el informe a México de Resultados y Relevancia para el Mercado Laboral de la OCDE (2017) se enfatiza la importancia de la recopilación y análisis de datos sobre la trayectoria laboral de los egresados para que las instituciones educativas y gubernamentales puedan tomar decisiones pertinentes y promover mejoras educativas desde la institución. Además, señala que estos datos deben ser actualizados constantemente para estar en sintonía con las variaciones de la demanda laboral y las necesidades de la sociedad. Sin embargo, el último estudio del mismo tipo y a profundidad se realizó hace más de diez años para la MIE.

En este contexto, la investigación propuesta tuvo como finalidad describir la percepción de los egresados del programa de la MIE sobre el cumplimiento del objetivo general del programa en el contexto educativo y laboral actual. Esto permitió obtener información relevante para el posgrado y para los egresados en cuanto a la pertinencia y efectividad de la formación recibida y su impacto en la trayectoria laboral. Además, esta investigación buscó contribuir al conocimiento sobre la formación de personal altamente capacitado en educación superior y su papel en el cambio educativo y la innovación en este ámbito.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo, exploraremos la base conceptual y teórica detrás de la investigación centrada en las vivencias, perspectivas y percepciones de los egresados MIE de la UNISON, México, quienes cursaron entre 2011 y 2021. El núcleo de este análisis es comprender el esquema fundamental del perfil de egreso y cómo este influyó en la evolución profesional de los graduados. En las siguientes páginas, se delinearán los marcos teóricos y conceptuales que dieron forma a la investigación, destacando componentes cruciales de la educación superior, poniendo énfasis en la innovación pedagógica y la implementación de métodos y técnicas comunicativas y de aprendizaje. Como lo muestra la Figura 1 abordaremos cuatro categorías esenciales: las características sociodemográficas y académicas de los egresados, sus antecedentes profesionales y familiares; la travesía académica en la MIE, factores decisivos y obstáculos enfrentados; las vivencias en formación investigativa y la valoración del programa desde la óptica del egresado. Finalmente, se analizará la situación laboral actual y trayectoria de los participantes. Centrando la investigación en el concepto de "percepción adquirida", una noción predominante en estudios de egresados que refleja la realidad a la que se exponen en distintos contextos. Con base en el pensamiento de Jhones (2011), que argumenta que la percepción es una aproximación fiel a la realidad, se construye esta investigación interpretando dichas percepciones y vivencias como muestra la imagen.

Figura 1.
Categorías esenciales



Fuente: Elaboración propia con base en Ortega Ojeda, A., Castañeda Palomera, A., Díaz Pelayo, C. A., Zepeda Ibarra, C., Preciado Ortiz, C., de la Torre Cruz, M. del R., y Aréchiga Guzmán, Y. (2015). **El seguimiento de egresados. Estudio sociodemográfico**. Editorial Universidad de Guadalajara. <https://editorial.udg.mx/gpd-el-seguimiento-de-egresados-estudio-sociodemografico.html>; Martínez-González, A., Urrutia-Aguilar, M. E., Martínez-Franco, A. I., Ponce Rosas, R., y Gil-Miguel, A. (2003). *Perfil de estudiante de posgrado con éxito académico en la UNAM*. **Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto universitario de Ciencias de la Educación**, (32), 133-145.; Pedraza, J. (2018). *Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 136-169. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33134>; Dubet, F. (2005). *Los estudiantes*. **CPU-e, Revista de Investigación Educativa**, (1), 1-78. <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>; Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). **En la escuela. Sociología de la experiencia escolar**. Editorial Losada.; López, J. M., Delgado, M., y Hernández, I. (2021). *¿Quién es el egresado de posgrado?* **Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación**, 4(1), 17-17.; Hernández, C. A., Jiménez, M., Guadarrama, E., y Rivera, Á. E. (2016). *La percepción de la motivación y satisfacción de la tutoría recibida en estudios de posgrado*. **Formación universitaria**, 9(2), 49-58.; Calvo, A., Padilla, F., y Perea, M. (2004). *El manual para el tutor*. [Ponencia] *Primer Encuentro Nacional de Tutoría*, 23 de junio. Colima, México. <http://www.anuies.mx/index800.html>; Hartog, J. (1992). *Labor Demand, Capabilities, Allocation and Earnings*, 13-46.; Sianesi, B., y Reenen, J. V. (2003). *The returns to education: Macroeconomics*. **Journal of Economic Surveys**, 17(2), 157-200.

En consecuencia, el análisis que se ofrece en esta investigación posee una relevancia significativa. A través de este enfoque, se pueden discernir y atender los desafíos que los estudiantes podrían enfrentar, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y garantizar la pertinencia y efectividad de la maestría en el contexto educativo vigente.

2.1 Fundamentos de la información sociodemográfica

Los escenarios académicos por medio de los EE demandan un reconocimiento mayor de las personas que forman parte de sus estudios en beneficio de los planes académicos, es por ello por lo que resulta trascendente favorecer al reconocimiento de la mayor cantidad de información personal que se pueda obtener de los egresados de posgrado.

Las características sociodemográficas que se obtienen de los EE derivan del reconocimiento de información específico de los estudiantes de posgrado para el caso de este estudio. La definición más acertada en cuanto a las características que atañen a los perfiles sociodemográficos son la que establece Ortega et al (2015) en la Tabla 5. el cual esboza rasgos que abarcan:

Tabla 5.
Perfiles sociodemográficos de los participantes de EE

| | Definición |
|-------------------------------|---|
| Aspectos sociales | Son las características que especifican situaciones como sexo, edad, estado civil, localidades donde los graduados nacieron o crecieron, dependientes económicos en el momento de ingreso y egreso de la maestría, por parte del egresado y que tienen el alcance de incrementar el reconocimiento de los grupos. |
| Aspectos académicos previos | Son aquellas actividades escolares donde los egresados recibieron formación disciplinar previamente, las instituciones educativas donde las llevaron a cabo, hasta aspectos particulares de su juventud. |
| Actividades laborales previas | Ponen en manifiesto aquellas actividades que generan ingresos económicos a los estudiantes de la MIE previo a su ingreso |
| Aspectos familiares | Refiere al último grado educativo de los familiares alcanzado y de su situación laboral durante los estudios del egresado. |

Fuente: Elaboración propia con información de Ortega Ojeda, A., Castañeda Palomera, A., Díaz Pelayo, C. A., Zepeda Ibarra, C., Preciado Ortiz, C., de la Torre Cruz, M. del R., y Aréchiga Guzmán, Y. (2015). **El seguimiento de egresados. Estudio sociodemográfico**. Editorial Universidad de Guadalajara. <https://editorial.udg.mx/gpd-el-seguimiento-de-egresados-estudio-sociodemografico.html>

Con dicha información, es factible detallar perfiles sociodemográficos de estudiantes por regiones y de graduados.

2.1.1 Aspectos sociales

Dentro de los aspectos sociales y con respecto al sexo de los estudiantes de posgrado es necesario identificar cómo es que la matrícula se ha incrementado pues este dato ha sido relevante desde los inicios de los EE para mostrar el interés y el crecimiento de la equidad de los estudios en el país. Sin embargo, durante los últimos años se ha registrado en México un incremento de cinco por ciento de mujeres que acceden a los estudios de posgrado, mayoritariamente de maestría (Lechuga et. al, 2018:116) a diferencia del común denominador de los países del mundo donde los hombres toman la delantera, UNESCO-IESALC, (2021) identifica y agrega que a los posgrados con especialidades educativas las mujeres son quienes más recurrentemente asisten para el caso de México.

Es de relevancia conocer la edad de los egresados al momento de ingresar a la MIE pues a partir de ahí se puede establecer en su perfil la expectativa que determinará su tránsito por el programa de Maestría.

A partir de los aspectos sociales también existen factores individuales involucrados para la consecución de un grado de posgrado, estos tienen la capacidad de afectar o de incidir positivamente en los resultados académicos del egresado como lo son, el estado civil y los dependientes económicos según Martínez et al., (2003); Guillamon (1991).

Mientras que el lugar de nacimiento o de origen de los estudiantes representa otro lugar muy importante dentro de los EE, pues este determinará mayoritariamente el acceso de los alumnos a la diversidad de campos y grados de estudio según Acosta et al (2015)

2.1.2 Características académicas

Otra característica de valor en los estudios de egresados de posgrado son los aspectos académicos previos, pues permiten trazar las características e influencias académicas a las que estuvieron expuestos los graduados, desde el tipo de licenciatura adquirida y su institución de estudios, hasta el interés por la innovación educativa y la institución que alberga sus estudios de posgrado. Bajo estas identificaciones, también se pueden señalar aspectos clave como:

- Año de egreso de la licenciatura
- Experiencias significativas
- Afinidad por idiomas extranjeros.

Por su parte Johnson y Buck, 1995; Martínez et al, 1999; y Sánchez et al, (1990) afirman que los estudios previos adquiridos por el egresado al ingreso del posgrado y el nivel de conocimientos adquiridos son de carácter fundamental en la determinación de una educación sólida que le permita al estudiante contar con una mejor orientación de los programas educativos, pues de la obtención de conocimientos, habilidades y

competencias adquiridos a partir de los planes de estudio culminados se puede determinar un área de interés y oportunidad laboral para el egresado.

2.1.3 Actividades laborales previas

También existen en el estudio de los perfiles de egresados sus actividades previas realizadas, que aportan información de valor de acuerdo al estado en que se encuentran dentro del mercado laboral y en el reconocimiento de fortalezas y debilidades que enfrentan como egresados fuera de las IES (Ortega et al, 2015) lo beneficioso de estas investigaciones con respecto a las trayectorias laborales de los egresados es que pueden ser consultadas según se requiera (Vicente, 2014) pues ese mismo apartado se abastece de la recolección de datos actualizados, así como de los diversos lugares de inserción laboral donde los graduados han desempeñado sus actividades.

Este corpus de información es valioso, dado que existen discrepancias en las oportunidades laborales en las distintas zonas geográficas del país y del estado (García, 2012) de esta forma, se vislumbra la variedad de demandas sociales y educativas particulares por regiones, períodos y políticas educativas actuales, lo que revela las funciones institucionales desempeñadas por el Sistema Educativo Superior (Ruiz y Pérez, 1996).

De este modo, se pueden precisar aspectos clave para seguir identificando los lugares de acceso laboral disponibles en consonancia con el plan de estudios y cómo es que los graduados perciben la pertinencia de sus conocimientos adquiridos en la MIE después del trabajo realizado, e incluso conocer su grado de satisfacción respecto a estas actividades. Es importante subrayar que un programa de posgrado tiene la capacidad de influir en los empleos obtenidos a partir de las habilidades desarrolladas y de los entrenamientos adquiridos, con el objetivo de lograr una mejor inserción profesional (Rosal, 1997).

2.1.4 Aspectos familiares

Son otra de las características que se pueden encontrar en los datos sociodemográficos de los EE y se relacionan con el nivel educativo alcanzado por los progenitores de los graduados y sus ocupaciones laborales. En este marco, es previsible poner en manifiesto el acercamiento al habitus académico individual, es decir, las disposiciones duraderas y transferibles que se interiorizan a través de la socialización y que influyen en las percepciones, apreciaciones y acciones del individuo en el ámbito académico (Bourdieu y Passeron, 1979; Padilla, 2019).

Por la influencia de dimensiones como las anteriores dentro de los perfiles sociodemográficos, desde un inicio y antes de constituirse como egresado de posgrado los individuos tienen el alcance de establecer estrategias que realzan sus deseos, creencias y expectativas ante la vida con la finalidad de forjar una decisión de futuro profesional (Acosta, 2015).

Cada una de estas dimensiones contribuye al análisis integral de los EE, proporcionando información valiosa para mejorar la calidad educativa y adaptarla a las necesidades del mercado laboral. Asimismo, estos datos permiten a las instituciones de educación superior comprender las tendencias demográficas y socioculturales en curso y adaptar sus programas y políticas en consecuencia.

2.2 Travesía académica en la MIE, factores decisivos y obstáculos enfrentados

Iniciar un programa de maestría implica enfrentarse a una serie de desafíos multifacéticos. Para la institución educativa y el cuerpo docente, se convierte en una misión esencial garantizar que se satisfacen todas las necesidades educativas, asegurando que los estudiantes no solo ingresen, sino que también persistan y culminen su trayectoria. Desde la perspectiva del estudiante, el desafío no solo radica en la determinación de comenzar este trayecto académico, sino en la resiliencia y compromiso de concluirlo satisfactoriamente.

La experiencia estudiantil es un concepto amplio. Puede ser visualizada como un viaje académico donde los estudiantes, al navegar por el posgrado, desarrollan,

adaptan y aplican una serie de estrategias que les permiten enfrentar desafíos, capitalizar oportunidades y experiencias gratificantes, y aprender a administrar eficientemente su tiempo y recursos. Esta experiencia de aprendizaje se ve potenciada por espacios y actores que proporcionan un ambiente que fomenta un aprendizaje deliberado y sistemático (Dubet y Martucelli, 1998). Conviene señalar que se identifican etapas de esta experiencia, con sus respectivos desafíos y oportunidades, y que son fundamentales en el trayecto del estudiante tal como lo muestra la Tabla 6.

Tabla 6.
Etapas de la experiencia del estudiante

| | Definición |
|--|--|
| Motivación | Emanando del latín, la palabra motivación nos sugiere una idea de movimiento, impulso y dinamismo |
| Socialización | Interiorización de integración del individuo a partir de las normas del grupo al que pertenece |
| Tiempo de dedicación al programa | Esta determinado por la identificación que hace el egresado del tiempo invertido para la consecución de sus actividades educativas |
| Adaptación de la vida escolar | Refiere a la integración de estudiantes en escenarios educativos |
| Problemáticas y experiencias enfrentadas | Hace hincapié a las turbulencias que los estudiantes presentan en su trayecto de posgrado y experiencias importantes. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Pedraza, J. (2018). *Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 136-169. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33134>

2.2.1 Motivación

Dentro de las múltiples dimensiones que conforman esta experiencia estudiantil, la motivación juega un papel preponderante. Pero al explorarla más a fondo, encontramos que se centra en el nexa que une metas con acciones. Las razones que

impulsan a un individuo a embarcarse en estudios de posgrado son vastas y diversas. Estas pueden tener raíces profundamente personales, reflejando aspiraciones, metas y sueños propios. Sin embargo, también pueden estar influenciadas por factores extrínsecos, como lo son las expectativas familiares, incentivos económicos como becas, o la perspectiva de oportunidades profesionales más amplias (Abarca et al. 2012; García-Garduño y Organista 2006; Llanes, et al. 2021).

Pero detrás de la acción de llevar a cabo estudios de posgrado se fundamenta una clara idea de las motivaciones que lo condujeron a la acción de obtener el grado de maestría por parte de los estudiantes, después de una revisión intrínseca en esos motivantes intervienen apreciaciones de tipo personal y aspiraciones propias, así como de forma extrínseca como lo son las expectativas familiares, adquisición de diversos compromisos como el recibimiento de becas para realizar el posgrado, entre otros (Abarca et al. 2012). Pero para los estudios en posgrados los motivantes pueden ir desde el interés de enseñar y de cooperar con el mejoramiento social hasta la obtención de un ingreso económico fijo (García-Garduño y Organista 2006).

El proceso de selección del programa académico es, en sí mismo, un reflejo de la búsqueda de calidad y excelencia por parte del estudiante. Estudios indican que la calidad del programa es un factor determinante en la elección, ya que los estudiantes buscan espacios donde puedan no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar habilidades y competencias esenciales que les permitan destacar en el ámbito profesional y académico (Eccles y Wigfield, 2002).

Pero la motivación no es un elemento estático. A lo largo del recorrido académico, la motivación se reinventa, adaptándose y respondiendo a los desafíos y logros que el estudiante encuentra. Su presencia constante y evolutiva se traduce en un aprendizaje más profundo y en un rendimiento académico elevado (Everaert, Opdecam y Maussen, 2017).

2.2.2 Socialización como estudiantes

La socialización como estudiante dentro de la MIE es otro pilar fundamental en este itinerario. Desde el momento en que el estudiante decide ingresar al programa, se ve inmerso en un proceso continuo de interacción e intercambio. Este proceso no solo le permite adaptarse y asimilar las normas y valores del entorno académico, sino que también le brinda la oportunidad de construir relaciones, intercambiar ideas y colaborar en la generación de conocimiento. Se convierte, entonces, en una experiencia enriquecedora donde el estudiante se sumerge en discusiones intelectuales y debates que le permiten explorar y comprender conceptos y realidades complejas (Pérez Gómez, 1995; Libardo 2017).

2.2.3 Tiempo de dedicación al programa

Otro aspecto relevante dentro del recorrido como estudiante del programa es el tiempo de dedicación que se le otorga a los estudios, pues realizar actividades como estudiante de posgrado tiene la capacidad de entrar en sinergia entre ser alumno, adulto, padre/madre y trabajador (Cervantes et. al, 2022) aunado a esto y en consonancia a un aspecto relevante del apartado anterior como lo es la existencia de dependientes económicos, se puede advertir hasta cierta forma si el estudiante de posgrado tendrá la oportunidad de ser alumno de tiempo completo o de forma contraria compartir ese tiempo con labores profesionales alternas a los estudios, y/o con su familia, a partir de estas características el estudiante formula sus decisiones tanto en nivel personal como profesional en tiempo de satisfacer sus necesidades más básica (Martínez-González et al. 2003). Del otro lado se encuentran aquellos alumnos que deciden dedicar en su totalidad el tiempo a los estudios, priorizándolos, y que no cuentan con dependientes económicos u otra actividad laboral que intervenga en la decisión del individuo por dedicar parte de su vida a los estudios de posgrado. Aun así y para los dos casos el tiempo otorgado a los estudios y delimitado en horas por día puede variar durante todo el recorrido del estudiante en el programa, siendo en días más flexible que en otros, y difícilmente se encuentra una paridad exacta entre los perfiles de los estudiantes.

2.2.4 Adaptación de la vida escolar

El viaje a través del posgrado no está exento de ambigüedades. Los estudiantes pueden enfrentar momentos de introspección, donde su percepción de sí mismos se ajusta y redefine a lo largo de su recorrido académico. Este constante autoexamen y adaptación, como señala Dubet (2005), moldea y enriquece su vida diaria, otorgando un carácter distintivo a cada experiencia.

Durante su recorrido por los estudios, los estudiantes de posgrado se ven en la encrucijada de adaptarse a la cultura académica o enfrentar la posibilidad de abandonar sus estudios (Dubet y Martucelli, 1998). Esta adaptación refleja la habilidad de integrarse efectivamente a escenarios personales y educativos con el fin de alcanzar metas académicas.

En esta investigación, seguimos el marco propuesto por Pedraza (2018), quien divide el proceso de adaptación del estudiante en tres etapas, cada una con sus propios desafíos y oportunidades. La primera etapa se caracteriza por una avalancha de emociones al enfrentar nuevos escenarios en lo personal, familiar e institucional, lo cual puede catalizar su crecimiento y adaptación.

La segunda fase implica la autoevaluación del estudiante al comparar sus habilidades con las exigencias del programa. Este punto de inflexión puede ser fuente de conflictos emocionales, pero también de descubrimiento personal, fortaleciendo su independencia y adaptabilidad (Dubet, 2005).

Al avanzar hacia la tercera etapa, los estudiantes se sumergen en la profundidad de la investigación científica, donde la incertidumbre cognitiva se convierte en una constante. Este proceso demanda un compromiso profundo con su objeto de estudio, reforzando su propósito y visión educativos. A medida que progresan, deben ponderar el valor educativo de sus esfuerzos con su relevancia social, todo ello en el contexto de decisiones informadas pero limitadas (González y Zayas, 2011).

2.2.5 Problemáticas y experiencias enfrentadas

Un rasgo distintivo del posgrado es la alta demanda en la entrega de proyectos y tareas, lo que pone a prueba la gestión del tiempo del estudiante frente a compromisos académicos, personales y profesionales. Aunque muchos estudiantes poseen habilidades de adaptación a estos desafíos, no es raro enfrentar ansiedad y dificultades de concentración. A pesar de estos obstáculos, muchos desarrollan resiliencia y habilidades de adaptación. Además, el aprendizaje autónomo se destaca como un elemento crucial en la experiencia de posgrado, llevando a crecimiento tanto en la esfera profesional como en investigación, beneficiando al estudiante y al entorno académico (Zavalza, 2012).

A pesar de los desafíos que representan adaptarse y aprender en el ámbito de posgrado, el estrés académico surge como un obstáculo notorio, con implicaciones que afectan la salud y las relaciones sociales (De la Rosa-Robles, Ríos-Cepeda y Valles-Ornelas, 2022). Sin embargo, numerosos estudiantes, enfrentando situaciones estresantes, adoptan estrategias determinadas por su disciplina, habilidades de gestión y cooperación con otros estudiantes. Este enfoque colaborativo, basado en metas compartidas (Astin, 1993), no solo fortalece su paso por el programa, sino que también es un predictor de resultados exitosos en su formación (Martín, Santo y Jenaro, 2020) ya que las experiencias adquiridas se traducen en aprendizajes críticos que reflejan los factores determinantes en su desarrollo académico (Expósito y González, 2017).

2.3 Vivencias de formación académica-investigativa recibida por el estudiante en el programa de la MIE y valoración sobre el programa desde su percepción

Los EE se diseñaban inicialmente con el propósito de diagnosticar la formación adquirida e inducir modificaciones en los planes de estudio basados en las percepciones de los estudiantes. No obstante, hoy en día, la evolución de los programas de posgrado debe basarse en las demandas educativas y sociales de una región o país concreto, teniendo en cuenta los resultados emergentes de los EE y se observa que, en investigaciones recientes, como la llevada a cabo por López et al.

(2021), se subraya la trascendencia de que las maestrías con enfoque educativo inculquen habilidades investigativas.

Por lo que se obtiene que la formación académica en investigación se orienta hacia la aspiración de que los egresados adquieran las herramientas esenciales para afrontar desafíos y obtener resultados tangibles a corto y medio plazo (Moreno, 2011). La investigación científica se conceptualiza como un cúmulo de datos procedentes de tareas y actividades, tanto teóricas como empíricas, con el objetivo de resolver un problema específico bajo una perspectiva particular (Carrera-Hernández, Madrigal y Lara, 2020).

Dentro de los objetivos de la formación investigativa y con relación a la Maestría en Innovación Educativa (MIE), se subraya la importancia de impartir metodologías que fomenten la competencia investigadora. En este sentido, es esencial en la formación de posgrado, recalcar la mejora continua de la calidad educativa a la que se exponen los estudiantes (López, et al., 2021).

Es por ello por lo que la Tabla 7. Identifica aspectos básicos de esta investigación para reconocer la formación académica de tipo investigativa recibida por el egresado participante en la MIE desde su percepción.

Tabla 7.
Formación académica recibida en la MIE

| | Definición |
|------------------------------------|---|
| Percepción sobre la planta docente | Apreciación desde la fiel realidad de los estudiantes sobre la planta docente de la MIE |
| Procesos formativos | Actividades de aprendizaje, diálogos y prácticas en las que se desarrollaron los egresados durante los estudios en la MIE |
| Tutorías- relación | Es el proceso que identifica la elaboración de una investigación conjunta entre profesor – estudiante |

Fuente: Elaboración propia con información de López, J. M., Delgado, M., y Hernández, I. (2021). *¿Quién es el egresado de posgrado? *Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación**, 4(1), 17-

17.; Hernández, C. A., Jiménez, M., Guadarrama, E., y Rivera, Á. E. (2016). *La percepción de la motivación y satisfacción de la tutoría recibida en estudios de posgrado. *Formación universitaria**, 9(2), 49-58.

Estas vivencias identificadas refuerzan la formación académica y permiten llevar a cabo reflexiones críticas e introducir innovaciones, logrando así que la formación esté en consonancia con las demandas actuales del ámbito educativo y social su conceptualización se identifica de la siguiente manera:

2.3.1 Percepción sobre la planta docente

Desde la percepción e interpretación de los egresados se pueden obtener detalles, características y aprendizajes claros que lograron adquirir o en su defecto por los docentes del programa.

Cabe mencionar que la experiencia de los docentes es crucial para el desarrollo de los programas de posgrado, sin embargo, se reconoce que, en los EE bajo el mismo contexto, radica la capacidad para capturar experiencias esenciales en la adquisición de habilidades de investigación, destinadas a mejorar la docencia (Grossman, 2008).

Martín (2005) destaca la importancia de evaluar las prácticas docentes para mejorar las técnicas pedagógicas, Tinto (1993) identifica como relevante tomar en cuenta las visiones de los estudiantes respecto a sus docentes pues esto puede afectar su experiencia formativa de no hacerlo, pues es fundamental que sean percibidos como competentes y comprometidos, a partir de esto se identifica que egresados de la MIE mostraron una percepción positiva con respecto a la planta académica en EE antes realizados (Durand, 2019).

2.3.2 Procesos formativos

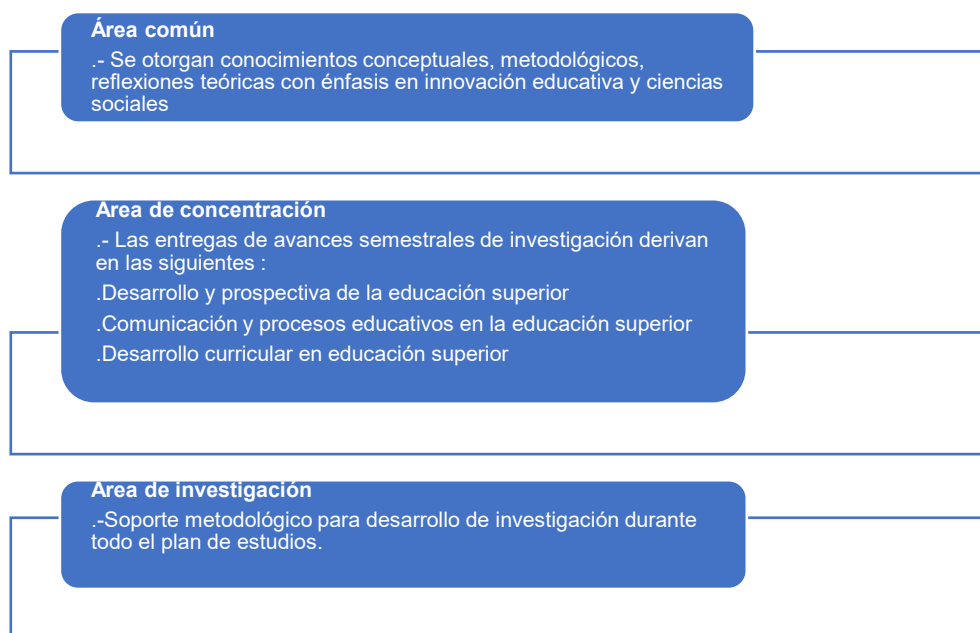
Estos aluden a la estructura y contenido del programa. Deben adaptarse constantemente a las necesidades actuales y a las dinámicas socioeducativas. Las oportunidades para la práctica y el aprendizaje dentro de la investigación avanzan más allá de la educación convencional, y es crucial que los estudiantes estén expuestos a procesos bien estructurados (Fink, 2013). Estos procesos se enriquecen aún más

mediante la colaboración con el cuerpo docente (Guerrero, 2011; Carrera-Hernández, Madrigal y Lara, 2020). Dentro de los EE, es esencial la evaluación de los planes formativos que los estudiantes han seguido, identificando la pertinencia de los conocimientos adquiridos en relación con las demandas profesionales actuales (Contreras y Urrutia 2017). Estas evaluaciones han ganado reconocimiento en el ámbito universitario, sirviendo como herramientas de mejora y responsabilidad. Es vital considerar el *feedback* de los egresados sobre los programas formativos, su aplicabilidad en el ámbito profesional y cómo estos han adaptado su formación a las necesidades actuales (Hernández, et al, 2016; Contreras y Urrutia, 2017).

Hemos afirmado que la percepción es el acercamiento más fiel a la realidad. Bajo esta premisa, los egresados de posgrado identifican los procesos de formación académica en términos de su habilitación en investigación. En el caso específico de la MIE, como se muestra en la Figura 2, la estructura del programa abarca un periodo de 4 semestres continuos, durante los cuales se estudian los siguientes tres ejes formativos:

Figura 2.

Estructura del programa

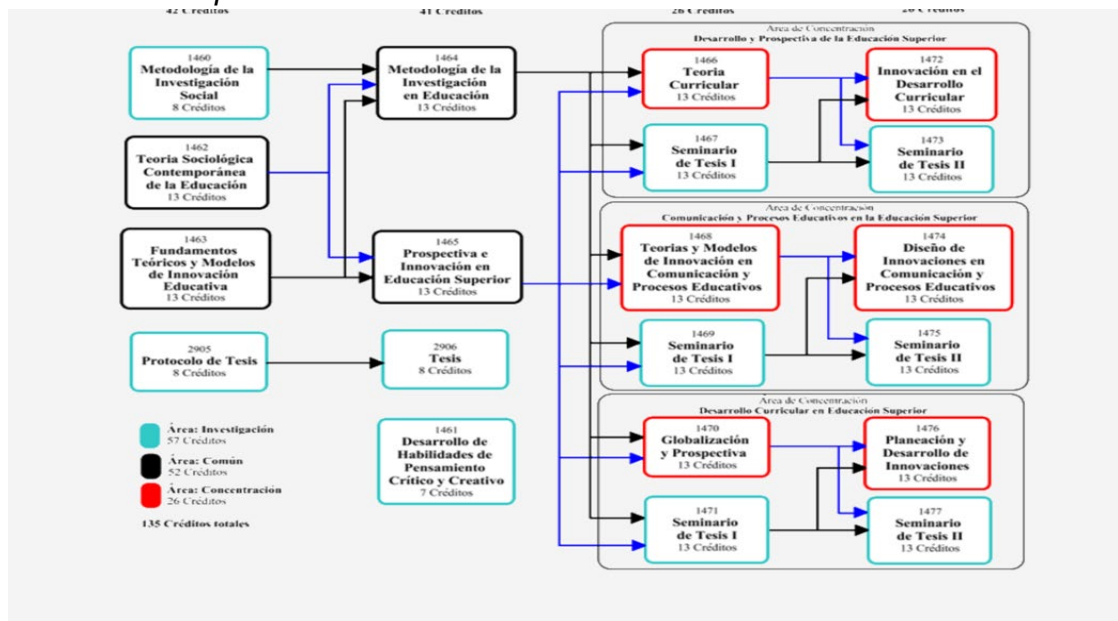


Fuente: Elaboración propia con base en *Universidad de Sonora. (2023). Maestría en Innovación Educativa [Maestría en Innovación Educativa]. <http://www.mie.uson.mx/>*

El contenido específico del plan formativo de la MIE se desarrolla en la Figura 3:

Figura 3.

Contenido del plan formativo de la MIE



Fuente: Elaboración propia con base en *Universidad de Sonora. (2023). Maestría en Innovación Educativa [Maestría en Innovación Educativa]. <http://www.mie.uson.mx/>*

El proceso formativo en este tipo de planes se fundamenta en la tutoría, que desempeña un papel crucial en la formación en investigación de los estudiantes, por lo que a continuación se aborda este proceso.

2.3.3 Tutorías y relación con estudiantes

El proceso de tutoría se conceptualiza como un complemento pedagógico cuyo objetivo es proporcionar orientación y apoyo a los estudiantes en su trayectoria formativa. Ante inquietudes y desafíos académicos emergentes, los estudiantes son asistidos por docentes especializados mediante pautas estructuradas, buscando no solo la resolución de dudas sino también el desarrollo profesional del educando.

En la Tabla 8. se presenta una comparación entre diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) que aportan definiciones que amplían y contextualizan el concepto de tutoría.

Tabla 8.*Definición de tutorías en nivel de Posgrado en diversas instituciones de México*

| Institución | Descripción de la tutoría |
|---|--|
| Instituto Politécnico Nacional (IPN) | La tutoría en el IPN por ser un proceso de acompañamiento individualizado al alumno del nivel posgrado, que tiene la intención de contribuir al desarrollo integral en la consolidación y conclusión del proyecto académico-profesional, implica que sea ajustada a las necesidades y circunstancias del alumno, por ello requiere que el Consejero de Estudios, en su momento y, los miembros del Comité Tutorial una vez establecido, le orienten respecto a: a) El establecimiento de la jerarquía de necesidades, áreas de oportunidad y amenazas en el desarrollo de su proyecto académico. b) La identificación, selección, organización y administración de los recursos materiales y humanos necesarios y disponibles. |
| UNAM | Un proceso que consiste en el acompañamiento de los profesores a los alumnos, mediante la atención personalizada, que tiene como propósito orientarlos hacia una educación integral. |
| Universidad de Sonora | La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza. |

Fuente: Elaboración propia con información de López, M. L., y Rivera, M. L. (2017). *El Concepto de Tutorías en Posgrado una Propuesta Innovadora desde su Conceptualización. *Sistemas, Cibernética e Informática**, 14(3), 100-103.

Adicionalmente, las tutorías buscan fomentar hábitos de estudio adecuados, autodisciplina, reflexión crítica y habilidades de interacción social (Calvo, Padilla y Perea, 2004, p.3). Las sesiones de tutoría constituyen un componente esencial en los programas de posgrado, facilitando un entorno donde los estudiantes pueden abordar sus desafíos académicos, obtener retroalimentación pertinente y adquirir destrezas investigativas. Estas sesiones se llevan a cabo a partir de acuerdos previos entre los tutores y estudiantes en cuanto a la fecha, lugar y tiempo de duración.

El objetivo principal de las tutorías consiste en lograr la realización de un proyecto de tesis por parte del estudiante. A través de este proyecto, los estudiantes adquieren comprensión sobre las metodologías necesarias para llevar a cabo investigación científica (Hernández et al., 2016). Esta característica se comparte con la tutoría orientada a la dirección de tesis, que según G. De la Cruz, y Abreu (2012), implica que el estudiante realice un proceso de búsqueda, análisis, gestión y evaluación de información, así como la implementación de métodos y estrategias para identificar preguntas e hipótesis de investigación, las cuales puedan ser contrastadas con la teoría.

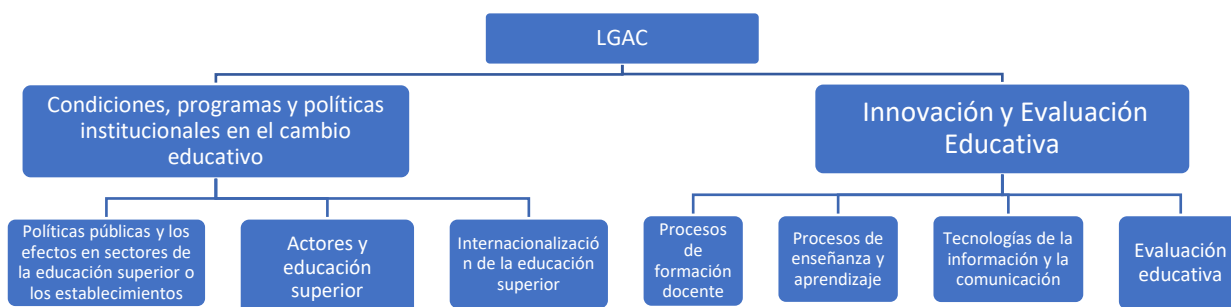
Los tutores son docentes especializados en áreas de estudio específicas a los posgrados. Hernández et al., (2016) y Díaz y Bastias (2012) identifican sus características primordiales:

1. Habilidad de orientar
2. Aptitud y preparación para comprender aspiraciones y expectativas
3. Liderazgo en el desarrollo conjunto
4. Reconocimiento como experto
5. Dirección constante en los trabajos de investigación

Los docentes académicos investigadores de la MIE llevan a cabo la dirección de los proyectos de sus estudiantes bajo la definición de dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), de ellas se desprenden temas bajo los cuales se han desarrollado tesis por los estudiantes durante los años de este estudio Figura 4.

Figura 4.

Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento para la MIE



Fuente: Elaboración propia con base en *Universidad de Sonora. (2023). Líneas de investigación. Maestría en Innovación Educativa.* http://www.mie.uson.mx/?page_id=19

Dentro del proceso de tutorías el tutor buscar delinear las destrezas académicas de los estudiantes, estas logran adquirir mayor resonancia y continuidad en la vida del egresado y se describen como:

- **Alta Especialización:** Se refiere a la adquisición de conocimientos profundos y específicos en un área determinada (ANUIES, 1998).
- **Competencias Investigativas:** Estas habilidades, vitales especialmente en maestrías con enfoque educativo, potencian reflexiones críticas e innovaciones (Lopez et al., 2021).
- **Culminación de Investigaciones Significativas:** Es decir, la defensa exitosa de tesis o proyectos finales (Burgos, López y Moreno 2019).
- **Dominio de Técnicas Investigativas:** Esta capacidad implica la habilidad para comprender y estructurar conocimientos científicos, y para crear un lenguaje oral y escrito compartido entre investigadores y público (Gaviria, 2015; Hyland, 2008; Phillips, 2015)

- Habilidades Técnicas y Tecnológicas: Estas engloban desde el diseño de técnicas estadísticas hasta la redacción de informes (Asensio y Ruiz., 2017).
- Participación en la Divulgación Académica: Por medio de asistencias a congresos y eventos similares (Asensio y Ruiz., 2017).
- Aprendizaje Continuo: Los egresados están en constante actualización y aprendizaje a lo largo de su vida profesional (López, 2021).
- Interacción Social Activa: Se desempeñan como nexos entre la comunidad académica y la sociedad (Hernández et al., 2012).
- Valores, Creatividad y Autonomía: Estas cualidades son fundamentales para un egresado de posgrado (Torres et al., 2016).
- Vínculos Institucionales Sólidos: Mantienen relaciones con la universidad y sus miembros, lo que puede beneficiar sus futuras trayectorias (Arredondo et al., 2006).

Las mencionadas características promueven que después de haber adquirido esta formación siendo estudiantes y ya como egresados de posgrado transiten de ser novatos a expertos, adquiriendo habilidades con eficacia gracias a las prácticas y métodos implementados por un cuerpo docente experto (Muijs et al., 2014). Con ello el egresado adquiere la capacidad de otorgar su percepción a partir del proceso de tutorías en el que estuvo inmerso. Es crucial considerar que estas características pueden influir directamente en las evaluaciones de los egresados, según lo estipulen los interesados y en el éxito y sus estudios.

Tal como se ha señalado previamente, las IES ostentan la capacidad de determinar las características esenciales de los objetivos inherentes a sus funciones y actividades. Al cotejar las prácticas de diversas IES relevantes en México, es patente que un factor común en sus programas de tutoría es el énfasis en un acercamiento personalizado para resolver inquietudes, y la MIE no es una excepción. Cada componente destacado en las experiencias de formación académica es crucial para el programa de la MIE, ya que estos influyen en la calidad y efectividad del currículo. La optimización constante de estos elementos es primordial para asegurar que el programa siga atendiendo las demandas y aspiraciones de los estudiantes, y que

proporcione una formación sólida a los egresados para sus futuras responsabilidades profesionales y académicas.

Las definiciones anteriores establecen características que contribuyen a abordar las relaciones y percepciones satisfactorias o que en su defecto puedan tornarse insatisfactorias y que puedan surgir durante el proceso de formación en los programas de posgrado. Es importante destacar que, en el caso de la MIE, la duración del plan de estudios es de dos años, lo que implica que este periodo de tiempo es crucial para la formación y la generación de percepciones por parte de los egresados sobre la calidad de su formación.

Es durante esta etapa que los conocimientos adquiridos comienzan a aplicarse en el ámbito laboral o en entornos de empleo, ampliando así el alcance y la relevancia de la formación obtenida, es por ello por lo que en el siguiente apartado se establece la relevancia de la MIE con respecto al desempeño laboral actual del egresado.

2.4 Situación laboral actual de los egresados

El objetivo de esta sección es analizar la situación laboral de los egresados de la MIE. Buscamos entender cómo perciben la relación entre su formación académica y las actividades que desempeñan en su ámbito laboral. También nos interesa destacar aquellos elementos fundamentales que derivan de su formación y que tienen un impacto significativo en su entorno profesional. Cabe señalar que, de acuerdo con el INEGI. (2018) en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), el concepto de actividad laboral en México se refiere a cualquier actividad que genere un beneficio económico a raíz de un trabajo ejecutado, sin importar si se desarrolla en el sector privado o público, o si es ejercida bajo un esquema asalariado o de manera independiente. Además, es relevante mencionar que las competencias y habilidades que los egresados de posgrado adquieren y juegan un papel determinante en su desempeño profesional. Tales competencias se manifiestan y consolidan en sus lugares de trabajo, donde se demandan habilidades concretas y, en muchos casos, un nivel educativo específico (Hartog, 2001). Es por ello por lo que la Tabla 9. identifica

los aspectos para conocer las actividades laborales desempeñadas por los egresados en la actualidad.

Tabla 9.
Situación laboral actual de los egresados

| | Definición |
|--|--|
| Mercado laboral actual | Refiere a la situación de los mercados profesionales actuales |
| Actividades laborales del egresado de la MIE | Refiere a las actividades desempeñadas una vez concluidos los estudios en la MIE |
| Continuidad por los estudios | Identifica a aquellos egresados que optaron por continuar con los estudios de posgrado |

Fuente: Elaboración propia con en base en *Hartog, J. (2001). On human capital and individual capabilities. Review of Income and Wealth, 47(4), 515-540.*; *Macías, M. E. Y., y Rivera, F. R. (2019). Evaluación de las condiciones laborales de egresados de Maestrías de calidad. *AvaCient. Formación Integral Científica, Tecnológica y Humanista*, 7(2).*

2.4.1 Mercado laboral actual

El mercado laboral se define como las oportunidades de empleo y la cantidad de personas disponibles para realizar dichas actividades (Revista Expansión, 2024). El comportamiento laboral de los egresados de posgrado no refleja la totalidad de las exigencias económicas nacionales. Según Macías y Rivera (2019), la economía de los países actúa como una fuerza motriz que dicta los movimientos y requerimientos laborales, y esto varía geográficamente. Además, los lugares de empleo atraviesan transformaciones continuas impulsadas por diversos factores, tales como necesidades individuales, políticas y sociales. Estas dinámicas pueden reconfigurar la demanda de habilidades y conocimientos especializados, instando a los egresados a una adaptación y formación continua.

Esta perspectiva encuentra respaldo en el Observatorio Laboral de México, que subraya que el progreso laboral ha sido propulsado por avances tecnológicos, innovación constante y optimización móvil. Aunque se percibe una gestión del cambio, existe una notable deficiencia en el desarrollo de habilidades específicas. El

observatorio estima que las tendencias laborales gravitarán principalmente hacia innovaciones y deficiencias detectadas, tales como:

1. Generación de tecnología empresarial.
2. Fomento de la especialización del conocimiento.
3. Diversificación de género en el ámbito laboral.
4. Expansión del marketing.
5. Crecimiento en el sector de las PYMES.
6. Mayor gestión de control de costos empresariales.
7. Incertidumbre en la asignación de plazas en el sector público.
8. Incremento en la optimización móvil.

En relación con el ámbito educativo que concierne a este grupo de egresados, y basándonos en su desempeño laboral, se deduce que, aunque el mercado laboral es competitivo, presenta cierta inestabilidad al no identificarse la investigación educativa como una tendencia laboral emergente. Sin embargo, la demanda en esta área sigue siendo robusta, como se detalla en la Tabla 10., la cual, expone la distribución laboral en relación con la disciplina educativa en México.

Tabla 10.
Profesionistas de disciplina educativa ocupados en México e ingreso mensual

| Carrera | Profesionistas ocupados | Hombres (%) | Mujeres (%) | Ingreso mensual promedio (\$) |
|---|--------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------------------------|
| Formación docente para la enseñanza de asignaturas específicas | 13,712 | 57 | 43 | \$14,550.00 |
| Ciencias de la educación, programas multidisciplinarios o generales | 374,352 | 32 | 68 | \$12,410.00 |
| Didáctica, pedagogía y currículo | 223,812 | 24 | 76 | \$10,426.00 |
| Formación docente en educación básica, nivel preescolar | 180,094 | 4 | 96 | \$10,137.00 |

| | | | | |
|--|---------|----|----|-------------|
| Formación docente en educación básica, nivel primario | 372,702 | 36 | 64 | \$11,000.00 |
| Formación docente en educación básica, nivel secundario | 102,019 | 36 | 64 | \$11,488.00 |
| Formación docente en educación física, artística o tecnológica | 82,453 | 75 | 25 | \$10,265.00 |
| Formación docente en otros servicios educativos | 52,179 | 13 | 87 | \$10,826.00 |
| Formación docente para educación media superior | 8,942 | 57 | 43 | \$12,529.00 |
| Formación docente para educación superior | 9,918 | 53 | 47 | \$12,375.00 |
| Formación docente, programas multidisciplinarios o generales | 33,756 | 32 | 68 | \$12,072.00 |
| Orientación y asesoría educativa | 25,256 | 18 | 82 | \$9,601.00 |

Fuente: Elaboración propia con datos de *Observatorio Laboral. (2023, 24 febrero). Información estadística para el futuro académico y laboral de México.*

<https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Educacion.html>

En el estado de Sonora, la distribución de las ocupaciones en función de diversas profesiones está detallada en la Tabla 11. Cabe destacar que, si bien el Observatorio Laboral (2023) no sitúa a Sonora entre los diez estados con el mayor número de profesionistas ocupados en México, sí reconoce a este estado como uno de los diez primeros en términos de remuneraciones más elevadas para dichos profesionistas, según se evidencia en la mencionada.

Tabla 11.
Ocupación profesional en el estado de Sonora

| Entidad | Número de profesionistas ocupados | Ingreso promedio mensual | Hombres (%) | Mujeres (%) |
|---------|-----------------------------------|--------------------------|-------------|-------------|
| Sonora | 285,549 | \$14,260 | 54.6 | 45.4 |

Fuente: *Elaboración propia con datos de Observatorio Laboral. (2023, 24 febrero). Información estadística para el futuro académico y laboral de México. https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Panorama_profesional_estados.html*

Dado que los estudios de posgrados fortalecen la trayectoria educativa de los egresados y con ello las oportunidades de obtener empleo, es importante mencionar las actividades laborales que realiza el egresado de la MIE.

2.4.2 Las actividades laborales de los egresados de la MIE

A partir del contexto presentado, surge la interrogante: ¿En qué lugares de empleo se desempeñan los egresados de la MIE? Diversos estudios indican que, predominantemente, los egresados de posgrado se encuentran en instituciones públicas (Ojeda, Cruz y Hernández, 2014; Bustos, 2011; Burgos, López y García, 2011, 2013, 2015; Enciso, Pérez y Planas, 2016). Contrariamente, un estudio específico de la Universidad de Sonora, basado en los EE, señala una tendencia decreciente de sus egresados en el sector público y un incremento en el sector privado (Macías y Rivera, 2019).

Reflexionando sobre el propósito central del programa de la MIE, que busca formar investigadores con la aptitud de impulsar y concretar cambios y mejoras en el ámbito educativo nacional, es relevante señalar que, a nivel nacional, se registran entre 553 y 695 investigadores educativos, según datos de COMIE y CONACYT (2021). Es esencial subrayar que el sendero hacia la investigación disciplinar comienza a menudo en el nivel de maestría, y la profundización de estos estudios a nivel de doctorado suele traducirse en una aplicación más frecuente de tales competencias investigativas. Dada esta premisa, adquiere especial relevancia comprender las actividades laborales desempeñadas por los egresados que constituyen la población de interés para este estudio.

En el ejercicio de sus actividades laborales, se evidencia también cómo los egresados perciben y valoran su formación. Según Perales (2020), es posible identificar estos puntos de vista en los EE, que reflejan las perspectivas únicas de cada graduado. Es fundamental reconocer que el concepto de "percepción" varía según

cada autor, pero generalmente se acerca a una comprensión íntima de las realidades desde un enfoque singular. Así, la percepción de los egresados sobre sus actividades laborales puede considerarse como visiones individuales y singulares acerca de su experiencia profesional. En relación con la sección previa, que abordó la correlación entre la formación académica y el ejercicio laboral, los egresados experimentan y evalúan la coherencia entre sus estudios y sus actividades laborales actuales. Ante ello, surge una cuestión central: ¿Cómo perciben los egresados la relevancia de sus actividades laborales en relación con la formación académica adquirida durante la Maestría en Investigación Educativa (MIE)? Para abordar esta interrogante, se detallan los elementos que constituyen la percepción del egresado al respecto.

La actividad laboral inmediata como egresados refiere a las primeras actividades laborales realizadas en un lapso no mayor a un año después de haber concluido el programa de maestría. Este factor ha sido valorado por Durand (2019) la Tabla 12. muestra las actividades inmediatas realizadas por egresados no mayores a un lapso de un año al tiempo que fueron tomados los datos de las generaciones entre los años 2011-2017.

Tabla 12.
Actividades realizadas como recién egresado MIE Generaciones 2011-2017

| Actividad | Recurrencia |
|---|--------------------|
| Docente sin especificar más | 11 (17.19%) |
| Docente nivel básico | 3 (4.68%) |
| Maestra sin especificar más | 4 (6.24%) |
| Maestra de Inglés | 1 (1.56%) |
| Cursos para profesores de telesecundarias | 1 (1.56%) |
| Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora | 1 (1.56%) |
| Docente de horas sueltas en preparatoria | 1 (1.56%) |
| Plaza docente en nivel medio superior | 1 (1.56%) |
| Docente en educación superior | 8 (12.49%) |
| Docente-investigador | 2 (1.56%) |
| Maestro auxiliar en una universidad | 1 (1.56%) |
| Auxiliar de coordinación en licenciatura | 1 (1.56%) |
| Coordinación académica en universidad | 1 (1.56%) |

| | |
|--------------------------------------|-----------|
| Coordinadora de Carreras Universidad | 1 (1.56%) |
| Coordinación facultad de Psicología | 1 (1.56%) |
| Estudiante de Doctorado | 2 (3.12%) |
| Traductor y editor | 1 (1.56%) |
| Plaza administrativa en la SEP | 1 (1.56%) |
| Desempleado | 1 (1.56%) |

Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Coordinación del programa de la MIE.

La Tabla 13 muestra las actividades laborales inmediatas que arrojó el EE de la MIE para la generación 2017- 2019 de Durand (2019), y se reconoce que existieron actividades laborales inmediatas similares para algunos de los egresados de las generaciones anteriores y también advierten actividades en la continuidad de estudios.

Tabla 13.

Actividades realizadas como recién egresado MIE Generación 2017-2019

| Actividad | Recurrencia |
|---|--------------------|
| Docente no más especificado | 7 (39%) |
| Docente de educación básica (sector público) | 1 (6%) |
| Docente Universitario en la UNAD, Colombia | 1 (6%) |
| Docente en educación básica primaria | 1 (6%) |
| Docente secundaria | 1 (6%) |
| Profesora de bachillerato | 1 (6%) |
| Secretaría de Educación y Cultura | 1 (6%) |
| Profesor no más especificado | 1 (6%) |
| Consultor psicológico privado | 1 (6%) |
| Decidí no trabajar y continuar preparándome para un doctorado | 1 (6%) |
| Nada relacionado con la maestría | 1 (6%) |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Coordinación del programa de la MIE; Durand, J. (2019). *Estudio de seguimiento de egresados de la Maestría en Innovación Educativa, periodo 2011-2017*. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1039-1048. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.456>

Un aspecto que ha sido insuficientemente explorado en investigaciones previas es el impacto a largo plazo del posgrado en la trayectoria laboral de los egresados. Es esencial no solo considerar el desempeño profesional inmediatamente después de

finalizar la MIE, sino también analizar cómo se han desarrollado y qué actividades han emprendido a lo largo de su carrera. Además, es crucial identificar las áreas disciplinares en las que han continuado sus estudios. Conviene ofrecer información detallada sobre las actividades laborales que los egresados han llevado a cabo. García-Aracil y Van der Velden (2008) señalan que aquellos trabajos que demandan un desarrollo avanzado de competencias metodológicas y una mayor implicación por parte del empleado tienden a estar vinculados con retribuciones económicas más elevadas. De ello se deduce que una participación y comprometida en el ámbito laboral podría incrementar la satisfacción laboral de los egresados, ya que les facilita acceder a recursos esenciales para su bienestar y evolución profesional. Además, es relevante subrayar que un desempeño laboral eficaz no solo favorece a los egresados, sino que también potencia la productividad y la economía en su conjunto. Al emplear sus conocimientos especializados, los egresados pueden impulsar cambios significativos y optimizar procesos en sus respectivos campos profesionales (Hartog, 1992; Sianesi y Van Reenen, 2003).

2.4.3 Continuidad por los estudios

Buscando eficiencia en el ámbito laboral, es evidente la importancia de ampliar el conocimiento para potenciar el crecimiento profesional. Un respaldo tangible de este conocimiento es un título profesional. Según la teoría credencialista de Randall Collins (1989), tener un grado académico puede facilitar el acceso a oportunidades laborales. En esta misma línea, Fernández, Dávila y Torres (2006) interpretan la teoría credencialista como un marco que ayuda a discernir las oportunidades laborales de los egresados basándose en su situación laboral, desarrollo e impacto derivados de su formación académica. Se deduce que, reconociendo estos beneficios, muchos egresados de posgrado buscan avanzar aún más en su educación, por ejemplo, persiguiendo estudios de doctorado.

Aunque tener una formación académica avanzada generalmente ofrece ventajas, no es el único factor determinante en el competitivo mundo laboral actual. Vivimos en una sociedad que valora tanto el conocimiento como las habilidades específicas, que a menudo se adquieren a través de programas de capacitación y

formación continua. Esto subraya la relevancia de mantenerse al día y cultivar habilidades pertinentes en respuesta a las demandas cambiantes del mercado laboral (Hartog, 2001; Rychen y Salganik, 2003). Para concluir, una vez que los individuos completan un programa de posgrado, sus trayectorias profesionales no solo reflejan la educación que han recibido, sino también su capacidad para aplicar las competencias específicas adquiridas. Una combinación de destrezas especializadas, flexibilidad y un enfoque en el aprendizaje continuo les brinda la solidez necesaria para navegar los desafíos del mundo laboral, aportando de manera valiosa a sus áreas de especialidad.

Capítulo 3. Ruta metodológica para el análisis de las percepciones de los egresados

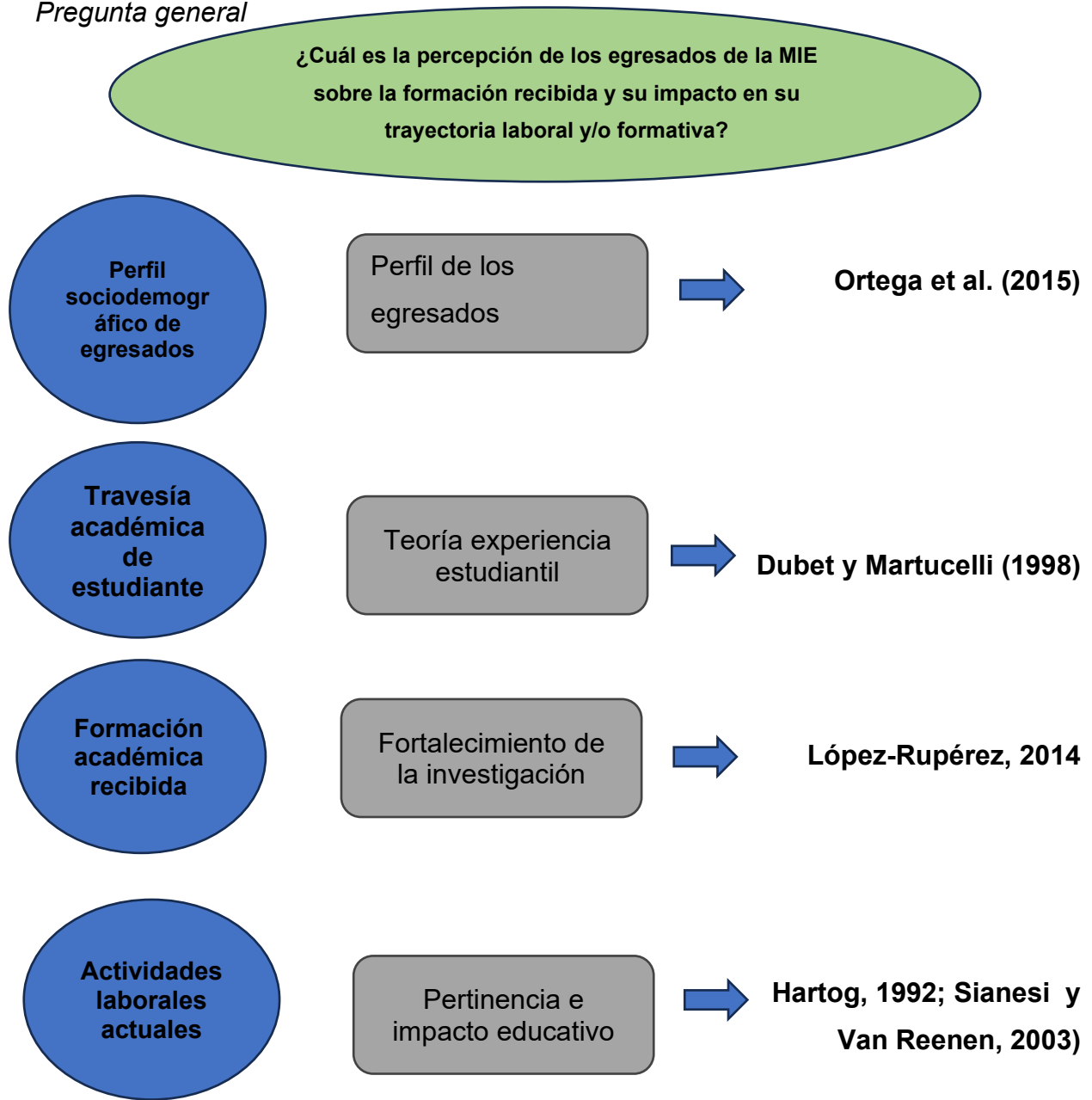
Este estudio tuvo como objetivo aportar nueva información a los estudios previos sobre los egresados, realizados por académicos y tesis de posgrado en innovación, quienes en los últimos lustros han explorado diferentes dimensiones académicas, organizativas y formativas. Se propuso una investigación descriptiva para analizar las percepciones de los egresados sobre su trayectoria estudiantil, su trayectoria laboral y la formación adquirida durante el programa. Para lo cual, se llevaron a cabo entrevistas a egresados con una amplia variedad de perfiles estudiantiles y trayectorias laborales. El contacto con los participantes se realizó tanto de manera presencial como a distancia, con el fin de adaptarse a sus cargas de trabajo y compromisos.

3.1 Categorías y puntos de análisis

Bajo la disciplina educativa desde las perspectivas de los EE es como se formula esta investigación. En el desarrollo de esta investigación se cuenta con la oportunidad de desarrollarla desde distintos modelos y ejemplos de EE que permiten identificar metodologías, instrumentos y teorías que permitan conocer a fondo el objeto de estudio (Tamayo, 2004). Bajo estas diversidades dentro de la investigación educativa se permite reconocer situaciones difíciles o delicadas para las instituciones (Díaz, 2023). En la Figura 5. se identifican teorías y perspectivas retomadas en esta investigación que sustentan a la pregunta general desde las categorías de análisis.

Figura 5.
Categorías, teorías y perspectivas de análisis

Pregunta general



Fuente: Elaboración propia con información de Ortega Ojeda, A., Castañeda Palomera, A., Díaz Pelayo, C. A., Zepeda Ibarra, C., Preciado Ortiz, C., de la Torre Cruz, M. del R., y Aréchiga Guzmán, Y. (2015). *El seguimiento de egresados. Estudio sociodemográfico*. Editorial Universidad de Guadalajara. <https://editorial.udg.mx/gpd-el-seguimiento-de-egresados-estudio-sociodemografico.html>; Dubet, F., y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.; Rupérez, F. L. (2014). *Fortalecer la profesión docente: un desafío crucial*. Narcea Ediciones; Hartog, J. (1992). *Labor Demand. Capabilities, Allocation and Earnings*, 13-46.; Sianesi, B., y Reenen, J. V. (2003). *The returns to education: Macroeconomics*. *Journal of Economic Surveys*, 17(2), 157-200.

Como se puede observar la disciplina recurrente dentro de esta investigación es la educativa desde donde se abordan conceptos, investigaciones previas, experiencias y situaciones contextuales de diferentes EE, así como adecuaciones para fines particulares de los programas.

En la Figura 6 se advierte de la ruta metodológica desde la interpretación de la percepción de los egresados.

Figura 6.
Ruta metodológica



Fuente: Elaboración propia con información de *Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología (1a ed.). Paidós Educador.; Marshall, C., y Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research*. International Educational and Professional Publisher, California, 35.; Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage; Mejía, J. (2018) El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. Cinta moebio 61: 56-71. doi: 10.4067/S0717-554X2018000100056*

Es relevante mencionar que la educación permite definir los conceptos donde interviene con los perfiles sociodemográficos de los egresados, el recorrido de los estudiantes en la MIE, la formación académica recibida durante su trayecto de estudios y las actividades laborales realizadas con respecto a los conocimientos adquiridos previamente.

3.2 Explorando las percepciones de los egresados a través de un enfoque cualitativo interpretativo y un estudio descriptivo basado en el estudio de caso

En esta tesis de maestría, se adoptó un paradigma cualitativo para entender los significados y las interacciones individuales y grupales de los egresados de la MIE. La investigación se basó en la recolección de materiales empíricos, como el estudio de caso y la experiencia personal (Denzin y Lincoln, 1994). Además, se aplicó un enfoque interpretativo para describir las percepciones de los egresados sobre su experiencia como estudiantes (Marshall y Rossman, 1999). Este enfoque busca descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos y dar prioridad a sus perspectivas.

El estudio es de tipo descriptivo y se enfoca en describir los aspectos importantes de un conjunto de fenómenos comparables con otras fuentes (Mejía, 2018). Las hipótesis se basan en la razón y se centran en describir la presencia de un fenómeno en un periodo de tiempo determinado (Veiga et al., 2008).

Se utilizó el método de estudio de caso para analizar fenómenos nuevos o poco conocidos (Sandín, 2003). Este método permite una comprensión profunda de un fenómeno y su contexto y es adecuado para describir y analizar fenómenos complejos y multidimensionales. El estudio de caso también fue elegido porque permite una investigación detallada y específica además de ser adecuado para la investigación en profundidad de las experiencias individuales de los egresados de la MIE, proporcionando un marco que ayuda a entender las circunstancias específicas de cada caso, con el estudio de caso se obtienen conclusiones más detalladas y contextualizadas sobre las experiencias y percepciones de los egresados, pues cada caso es individualmente detallado.

De la misma forma y también en esta tesis, se investigaron las percepciones de los egresados de la MIE sobre su formación y relevancia en su carrera profesional. Se amplió el conocimiento sobre los egresados entre los años 2011 y 2021 y se identificaron nuevos temas emergentes. El objetivo era responder a preguntas sobre cómo y por qué suceden los fenómenos y obtener una comprensión profunda de la situación actual de los egresados (Chetty, 1996).

3.3 Los participantes en el estudio

En esta investigación, se realizaron entrevistas a egresados del programa de posgrado de la MIE. Para ser incluidos en la investigación, los informantes debían haber pertenecido a alguna de las generaciones de la MIE comprendidas entre 2011 y 2021, y haber concluido exitosamente sus estudios. En total, se encontraron 105 egresados de estas generaciones en el informe de la Coordinación del Programa.

Para recopilar los datos, se utilizó una combinación de entrevistas presenciales y a distancia, se obtuvieron los números telefónicos de los informantes a través de ex alumnos del programa. Luego, se realizó una llamada para explicar el tema de la investigación y agendar una entrevista. De las trece entrevistas programadas, cuatro se realizaron en persona y nueve a través de la plataforma *Zoom*. Además, se les envió por correo electrónico la guía de la entrevista antes de la misma.

3.4 Las entrevistas como acercamiento a la percepción del egresado

Según el enfoque, paradigma y método elegidos para esta investigación, se empleó la entrevista semiestructurada o focalizada como instrumento de recopilación de datos. Este tipo de entrevista se caracteriza por la introducción de áreas temáticas y un grado mayor de flexibilidad en comparación con las entrevistas estructuradas, puesto que parten de preguntas planificadas que pueden ajustarse a los entrevistados (Flick, 2004; Espinoza-Freire, 2018).

La percepción de los egresados de la MIE sobre la formación de nuevos investigadores y la pertinencia de su trayectoria laboral son el objeto de estudio en esta indagación. Se abordarán diversos temas relacionados con su trayectoria

estudiantil con el fin de aumentar el conocimiento sobre sus perfiles y entender su desarrollo académico y profesional. El guion de la entrevista se conformó a partir de los referentes teóricos categoriales (Anexo 1) además de aspectos como los atributos de los egresados, la formación académica de sus padres, las actividades laborales realizadas, las características de su trabajo actual, su relación con los objetivos del programa, los aspectos positivos y negativos del mismo, las dificultades presentadas durante la formación como nuevos investigadores, las estrategias didácticas relevantes de los profesores y la relación con su tutor o tutora de tesis (Aravena et al., 2006).

3.5 Categorías y subcategorías de análisis para estudio de percepción de egresados sobre la formación académica recibida y pertinencia laboral actual

Las categorías son unidades menores de análisis pertenecientes al objeto de estudio en investigación, cuentan con características que permiten ser descritas de forma exhaustiva y de relevancia, en el caso de las entrevistas donde las interrogantes son las mismas para la diversidad de participantes el investigador garantiza la comparabilidad de los datos obtenidos y de sus referencias para poder llegar a una conclusión (Vasilachis et al. 2019).

Las categorías en una investigación tienen el alcance de ser colocadas unas dentro de otras y de remontar a consecuencias y antecedentes bajo su estudio (Orlando,1998).

Las categorías trascienden en la identificación de los aspectos que se han determinado por estudiar previamente, son aquellas características de interés que otorgarán valor a las investigaciones.

Bogdan y Biklen, (2003). Citado por Vasilachis (2006) mencionan que en las investigaciones pueden surgir categorías del contexto o ambiente, de perspectivas de los participantes, sobre maneras de pensar de los participantes y sobre otras personas, así como de objetos y situaciones, también pueden derivarse de procesos, y de actividades, estrategias, relaciones, así como de estructuras.

La Tabla 14 muestra las categorías tomadas en cuenta a partir del reconocimiento de modelos y referentes previos de estudios de egresados además de referencias teóricas que permiten acercarnos al objeto de estudio.

Tabla 14.
Categorías definidas, su objetivo y pregunta específicas

| Categoría | Definición | Objetivo | Pregunta |
|--|--|--|---|
| Perfil socio demográfico de los egresados | Refiere a las características individuales, de crecimiento y de formación académica de los egresados. | Identificar las características individuales, de crecimiento y de formación de los egresados. | ¿Cuáles son las características sociodemográficas y académicas de los egresados de la Maestría en Innovación Educativa? ¿Cuáles fueron sus actividades laborales previas al ingreso en la MIE? |
| Recorrido de estudiantes | Refiere a la experiencia del estudiante respecto a situaciones que le permiten o no alcanzar la satisfacción por los estudios y cumplimiento de metas, durante el tiempo que dura el programa. | Investigar las motivaciones, expectativas y objetivos que impulsan a los egresados durante su trayecto educativo. | ¿Cuáles son las motivaciones, expectativas y objetivos que impulsan a los egresados en su trayecto educativo? |
| Formación académica recibida | Conjunto de aprendizajes adquiridos a lo largo del tiempo en el que se desarrollaron los estudios de la MIE | Identificar la percepción de los egresados de la MIE sobre la pertinencia de la formación recibida con el fin de comprender su relación y el desempeño profesional. | ¿Cuál es la percepción de los egresados de la Maestría en Innovación Educativa con respecto a la formación y el desempeño profesional y que explican su pertinencia? |
| Actividades laborales realizadas | Conjunto de acciones a cambio de un ingreso monetario que los egresados realizan después de haber culminado sus estudios en la MIE | Evaluar el impacto del posgrado en la carrera profesional de los egresados, analizando la relación entre su ocupación actual y los estudios de posgrado realizados en la Maestría de Innovación Educativa además de continuar con estudios doctorales. | ¿Cómo evalúan los egresados el impacto del posgrado con respecto a su carrera profesional actual y sobre la decisión de los egresados de continuar sus estudios doctorales? |

Fuente: Elaboración propia

El proceso de recopilación de datos con el instrumento de entrevista semiestructurada se llevó a cabo en dos fases. La primera comenzó con la

planificación y creación del primer borrador de la entrevista en agosto de 2022. La segunda etapa tuvo lugar después de someter el instrumento a la evaluación de expertos durante septiembre de 2022.

Durante ese mismo mes, se realizó la primera prueba piloto y se hicieron ajustes a tres preguntas, incluyendo aspectos sobre la percepción de los estilos de los profesores de la MIE, el estrés académico durante el trayecto escolar y cómo el estudiante manejó la crisis sanitaria de la pandemia. Después de cinco entrevistas adicionales, se realizó un segundo cambio propuesto, que buscaba profundizar en la presencia de situaciones personales álgidas durante el trayecto educativo que pudieran haber influido en las decisiones tomadas por los estudiantes. La Tabla 15. establece las fases metodológicas para recuperar información de los egresados e identifica la aplicación de las entrevistas llevadas a cabo en cinco fases con los cambios pertinentes promovidos.

Tabla 15.
Fases metodológicas para recuperar información de los egresados

| Fase | Actividad | Descripción |
|----------|---|---|
| Fase I | Aplicación de entrevista como parte de una primera identificación de mejora | La prueba se realizó de manera presencial durante el mes de septiembre con estudiantes de la generación 2017-2019 de la MIE, para reconocer la existencia de áreas de oportunidad en las preguntas tanto de redacción, conceptos y clarificación de contenido |
| Fase II | Modificaciones presentadas a la entrevista | Después de las pruebas piloto se realizaron los cambios pertinentes a la clarificación en objetivos de preguntas |
| Fase III | Continuidad en la aplicación de la entrevista | Aplicación de entrevistas a tres egresados más durante el mes de octubre del año 2022 |
| Fase IV | Se agregó una pregunta más con respecto a temas personales del egresado | Un pequeño cambio fue parte de esta fase durante las revisiones con el director durante |
| Fase V | Se continuó con la aplicación de siete entrevistas más | Tanto de manera presencial como a distancia por medio de la plataforma zoom se realizaron las últimas siete entrevistas del año 2022 |

Fuente: Elaboración propia

3.6 Procedimiento en la aplicación de la entrevista a los participantes

La recolección de datos en esta investigación se llevó a cabo a través de entrevistas tanto presenciales como a distancia por medio de la plataforma Zoom. Antes de cada entrevista, se envió una guía de entrevista a los participantes y se confirmó la cita por medio de la aplicación What's App y llamadas telefónicas. Durante la entrevista, se les aseguró a los egresados la confidencialidad de la información y se les brindó la libertad para extender sus respuestas o comentarios. La duración de las sesiones fue de 25 minutos a 2 horas y 30 minutos. Al finalizar cada entrevista, se les informó a los egresados que podría ser necesario regresar con ellos para obtener más información. La firma del consentimiento informado también se abordó durante la entrevista, y algunos participantes enviaron su formato digitalizado, mientras que otros lo firmaron de manera presencial.

3.7 Plan de análisis

En la perspectiva interpretativa, el análisis de datos comenzó con la primera etapa de codificación, en la que se identificaron los intereses y percepciones de los egresados a partir de la entrevista aplicada. Se siguieron los pasos descritos por Creswell (2014) para el análisis de entrevistas y se aplicaron estos mismos pasos a la investigación presente. La Figura 7 muestra las etapas del análisis de la información obtenida

Figura 7.
Etapas de análisis de datos



Fuente: Elaboración propia

La etapa final consistió en la interpretación de los datos. En esta etapa, se utilizaron los hallazgos obtenidos durante los procesos de codificación para responder a las preguntas de investigación específicas, y se establecieron conclusiones y recomendaciones basadas en las percepciones de los egresados de la MIE acerca de su formación académica y su relevancia en su desarrollo profesional. Esta interpretación integral de los datos facilitó la generación de resultados significativos y útiles basados en las experiencias y perspectivas de los egresados.

3.7.1 ¿Y cómo es que se aborda la percepción de los egresados?

Desde el paradigma y enfoque cualitativo-interpretativo se elige a la teoría fundamentada como la indicada para comprender estudios de educación, pues tiene

como objetivo entender situaciones que enfrentan los individuos sin prejuicios, además se eligió por su naturaleza inductiva, la cual permite generar teorías basadas en los datos recolectados a diferencia de basarse en teorías previamente establecidas (Glaser y Strauss 1967) Para este tipo de estudios es importante la utilización de la teoría fundamentada pues el objetivo es explorar y entender las percepciones de los egresados de la MIE. De esta forma es como se pretende dar respuesta la pregunta general de investigación de la forma más certera

La teoría fundamentada también se alinea con los objetivos de la investigación en su enfoque hacia la comprensión detallada y contextualizada de los fenómenos sociales al profundizar en las percepciones de los egresados, por lo que esta teoría nos permitirá obtener una comprensión más profunda de sus experiencias y su significado.

Cabe mencionar que durante los dos años de investigación se utilizó el programa de análisis cualitativo de datos MaxQda Analytics Pro el cual intensificó su uso a partir de la primera etapa del análisis de datos, y en sobremedida en las siguientes etapas de codificación de datos.

3.8 Primer ciclo y operacionalización de las categorías

Una vez iniciada la segunda etapa del plan de análisis se obtuvo el primer ciclo de códigos y subcódigos definidos en la Tabla 16.

Tabla 16.
Resumen de códigos identificados en el primer ciclo

| Códigos | Subcódigos |
|----------------------------------|--|
| Origen social y antecedentes | Actividad laboral de los padres, dependientes económicos, formación previa y experiencias significativas |
| Racionalidad de ingreso a la MIE | Determinación de ingreso, opciones antes de la MIE, expectativas iniciales sobre la MIE |

| | |
|------------------------------|--|
| Formación recibida | Pertinencia estratégica, didácticas, materias de formación investigativa, construcción conjunta en investigación, organización de tiempo, experiencias positivas o negativas durante el trayecto |
| Trayecto posterior al egreso | Transiciones personales, inserción al campo laboral posterior a la MIE, continuación de estudios |

Fuente: Elaboración propia.

El primer ciclo derivó en la operacionalización final de las categorías que se presenta en la Tabla 17 donde se describen las subcategorías bajo las cuales se investigó, en el entendido que una subcategoría se desprende de una categoría a partir de segmentaciones más profundas, que muestran detalles y características de forma más extrema (Vasilachis et al. 2016).

Tabla 17.
Operacionalización de las categorías

| Percepción de los egresados sobre la formación y pertinencia laboral actual: Un caso de estudio para la Maestría en Innovación Educativa | Categoría | Etapas | Subcategoría | Operacionalización de las categorías |
|--|--|-------------------------------|---|---|
| | Perfil sociodemográfico de egresados | Previo a estudios de la MIE | Aspectos sociodemográficos Lugar de estudios previo | Información relacionada a aspectos de sociales, académicos, familiares de los egresados institución donde se cursó el trayecto previo de estudios |
| | Recorrido de los estudiantes | Durante el trayecto en la MIE | Motivación Socialización Tiempo de dedicación al programa Adaptación de la vida escolar Problemáticas Experiencias enfrentadas | Información relacionada al ámbito escolar y personal |
| | Formación académica recibida en la MIE | Durante la MIE | Formación recibida Relación con la planta docente | Percepción de la formación recibida en la MIE Descripción de la relación como alumnos son docentes del programa |

| | | | |
|----------------------------------|------------------------------|--|---|
| | | Percepción sobre la planta docente | Percepción de egresados con respecto a prácticas recibidas por profesores |
| | | Procesos formativos | Identificación de procesos formativos relevantes en la MIE |
| | | Tutorías-relación | Reconocimiento a los aprendizajes adquiridos en el proceso de tutorías |
| | | Actividad laboral inmediata como egresados | Actividades laborales encaminadas a los objetivos del programa de la MIE |
| Actividades laborales realizadas | Durante y posterior a la MIE | Satisfacción | Percepción con respecto a la formación que recibieron durante el programa los egresados |
| | | Continuidad de estudios | Identificación de continuidad por los estudios de doctorado |

Fuente: Elaboración propia.

3.9 Credibilidad y validez del estudio

Para garantizar la validez de los resultados de las codificaciones se implementan en esta investigación estrategias de como triangulación de datos y reflexividad propia. Lo cual indica reunir datos de diferentes fuentes y mantener una consciencia crítica. La triangulación de datos se utilizará para validar los hallazgos y fortalecer la validez de los resultados. Esto implicará comparar y contrastar los datos de diferentes fuentes, como diferentes participantes o diferentes tipos de datos como, por ejemplo; entrevistas y documentos. Para continuar, en el siguiente capítulo se dará informe de resultados y análisis obtenidos.

Capítulo 4. Resultados y análisis

En el presente capítulo se presenta un análisis detallado de los resultados obtenidos en el estudio sobre la trayectoria de los egresados, estructurándose en cuatro secciones. La primera sección presenta un análisis sociodemográfico de los egresados, considerando variables como edad, género, formación académica anterior, experiencia laboral previa y el perfil educativo y ocupacional de sus padres. Esta sección permite comprender de manera integral las características de las cohortes evaluadas. La segunda sección analiza la experiencia académica de los egresados en el programa, examinando los factores influyentes en sus decisiones y las estrategias utilizadas para alcanzar sus metas. Aquí, se discuten tanto los retos enfrentados como las experiencias significativas durante su formación. La tercera sección evalúa aspectos clave de la formación que los egresados experimentaron, incluyendo su relación con el cuerpo docente y asesores, su perspectiva sobre la formación en investigación educativa y su valoración del programa en su totalidad. Por último, la cuarta sección investiga la relación entre la formación adquirida en la MIE y su desempeño profesional actual.

4.1 Las primeras descripciones sociodemográficas del periodo completo de este estudio

La inclusión de datos sociodemográficos de los egresados en investigaciones proporciona una visión de la composición de las generaciones que formaron parte de ellas (Cardona et al., 2016). La Tabla 18 ilustra la distribución por género de los estudiantes en cada generación (2011-2021) de la MIE, revelando un predominio femenino del 75% a lo largo del periodo estudiado. En particular, la cohorte 2013-2015 tuvo una representación masculina de solo el 15%, una tendencia que concuerda con los hallazgos de Lechuga et al. (2018).

Tabla 18.*Distribución de estudiantes por generaciones (2011-2021) y sexo*

| Cohorte | Estudiantes | Hombres | Mujeres |
|----------------|--------------------|----------------|----------------|
| 2011-2013 | 24 | 9 (37.5%) | 16 (62.5%) |
| 2013-2015 | 20 | 3 (15%) | 17 (85%) |
| 2015-2017 | 19 | 6 (31.58%) | 13 (68.42%) |
| 2017-2019 | 20 | 5 (25%) | 15 (75%) |
| 2019-2021 | 22 | 7 (31.8%) | 15 (68.2%) |
| Totales | 105 | 30 (28.5%) | 75 (71.4%) |

Fuente: Elaboración propia.

Este patrón es consistente en el sistema de posgrado de Sonora, donde las mujeres constituyen el 73.22% de la matrícula en educación. En contraste, en las Tecnologías de la Información y Comunicación, la representación femenina es menor (ANUIES, 2020). Esto podría ser indicativo de ajustes en la oferta académica y de cambios socioculturales que fomentan la inclusión femenina en la educación superior. Sin embargo, Sánchez (2018) señala que en otros países las mujeres tienden a priorizar sus responsabilidades familiares sobre la educación de posgrado, optando por roles laborales menos demandantes, como evidencia Araya (2015).

4.1.1 La década de estudiantes jóvenes

Para este estudio, se seleccionaron 16 egresados de la MIE, teniendo en cuenta la eficiencia terminal, así como la distribución por género y generación. Se priorizó a aquellos con un rendimiento académico destacado o que cumplieran con criterios específicos para el estudio y que proporcionaron su información de contacto. De ellos, 13 accedieron a participar en el estudio, lo que representa el 12% del total de egresados de la MIE en el período analizado. Esta selección permite explorar los factores que influyen en el éxito académico y profesional, y destacar áreas de mejora en el programa. La mayoría de los participantes son originarios de Hermosillo, Sonora, con tres de otros municipios y uno de Nayarit, lo que refleja las oportunidades educativas a las que accedieron desde jóvenes. En cuanto al género, 11 son mujeres y 2 son hombres. En términos de edad, varían entre los 23 y 32 años, con una moda de 25 años. Es notable que esta edad promedio es casi cuatro años menor que la de

otros posgrados locales. En comparación, García (2011) señaló que en generaciones anteriores de la MIE (2000-2009), la mayoría de los estudiantes eran mayores de 31 años. Con el incremento de mujeres que buscan obtener un título de maestría, se observa una disminución en la edad promedio de los estudiantes de este nivel. Piñeiro et al. (2021) también destacan un cambio en la demografía de los estudios de posgrado desde finales del siglo pasado, pasando de adultos y adultos mayores a jóvenes de entre 20 y 30 años. Durante sus estudios de maestría, once entrevistados eran solteros, uno estaba en unión libre y otro se casó al concluir el programa. Dos eran madres con dependientes económicos de edades entre 4 y 10 años. Ahora, tres están casados, dos en unión libre y siete siguen solteros. Los dependientes económicos aumentaron de tres a nueve. La mayoría están solteros y sin dependientes, lo que sugiere que estas personas podrían tener más facilidad para cursar estudios de posgrado. Sin embargo, aquellos con familias enfrentan desafíos al balancear estudios y responsabilidades. Martínez et al. (2003) evidenciaron que la situación familiar puede impactar en la conclusión de estudios de posgrado. Los solteros sin responsabilidades podrían tener ventajas para dedicarse al estudio. Ahora bien, ¿qué llevó a ambos grupos a unirse a la MIE? Profundizaremos en esto a continuación.

4.1.2 Lugar y educación previa al ingreso a la MIE

En relación con los antecedentes académicos de la muestra seleccionada, para ser considerado candidato idóneo para el programa de la MIE, es preferible poseer una licenciatura en áreas afines a las ciencias sociales, lo que proporciona un amplio abanico de oportunidades. No obstante, como se evidencia en la Tabla 19, se admitieron dos estudiantes cuyos perfiles de estudios previos no correspondían estrictamente a las áreas preferentes, pero que demostraron tener experiencia laboral relevante como docentes, así como el interés y los conocimientos necesarios, cumpliendo además con los demás requisitos establecidos por el programa. En cuanto a las instituciones de origen de los estudios de nivel superior, la Universidad de Sonora se destaca como la más representativa, con seis de los 13 participantes provenientes de esta institución. Sin embargo, también se reconoce la presencia de egresados de otras instituciones, como dos de la Escuela Normal del Estado de Sonora, uno de la

Escuela Normal Superior de Hermosillo, uno de la Universidad Kino, otro de la Universidad Estatal de Sonora, uno de la Universidad Autónoma de Nayarit y, finalmente, uno de la Universidad Tecnológica de Hermosillo. Estos resultados sugieren una mayor apertura en cuanto a la diversidad de formaciones académicas admitidas en la MIE.

Tabla 19.
Estudios previos de los participantes

| Participante | Estudios previos de Licenciatura | Institución donde se obtuvo la licenciatura |
|---------------------|---|--|
| 1 | Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas | Universidad Estatal de Sonora |
| 2 | Licenciatura en Educación | Escuela Normal del Estado |
| 3 | Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés | Universidad de Sonora |
| 4 | Licenciatura en Ciencias de la Educación | Universidad Kino |
| 5 | Licenciatura en Educación | Escuela Normal Superior de Hermosillo |
| 6 | Licenciatura en Derecho | Universidad de Sonora |
| 7 | Licenciatura en Ciencias de la Comunicación | Universidad de Sonora |
| 8 | Licenciatura en Ciencias de la Comunicación | Universidad de Sonora |
| 9 | Licenciatura en Gastronomía | Universidad Tecnológica de Hermosillo |
| 10 | Licenciatura en Educación | Escuela Normal del Estado |
| 11 | Licenciatura en Literaturas Hispánicas | Universidad de Sonora |
| 12 | Licenciatura en Educación | Universidad Autónoma de Nayarit |
| 13 | Licenciatura en Literaturas Hispánicas | Universidad de Sonora |

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes con formación académica en educación manifiestan un marcado interés por la MIE y suelen ser particularmente apreciados por los evaluadores del programa. Esta preferencia se alinea con la noción de solidez académica que Martínez et al. (1999) señalan como fundamental para los estudiantes de posgrado. Además, se observa una variedad de instituciones que respaldan la formación previa de los egresados, resaltando la importancia de la UNISON para aquellos que realizaron allí sus estudios.

Mi maestra en la Escuela Normal me platicó de la MIE, me dijo que yo contaba con el perfil a partir del desempeño que ella notó en mí, investigué después sobre el programa y justo en el año en que me gradué de la licenciatura se abrió la convocatoria e hice lo necesario por entrar (Participante 5).

4.1.3 ¿Dónde laboraban los egresados antes de su ingreso a la Maestría?

Ortega et al. (2015) enfatizan la relevancia de examinar las experiencias laborales previas de los egresados, dado que estas ejercen una influencia significativa en sus decisiones académicas. Entre los trece entrevistados, siete habían desempeñado funciones como profesores de inglés en el ámbito de la educación básica privada, tres impartían clases de español en el sector público y uno se desempeñaba como docente de francés en educación media superior. Aunque algunos contaban con empleos ajenos al ámbito educativo, todos subrayaron que la docencia constituye una prioridad en su trayectoria profesional futura.

Si bien estaba impartiendo clases, estas eran en realidad horas sueltas que estaba cubriendo para un compañero. Por otro lado, en mi trabajo de oficina sí trabajaba a tiempo completo, y este se relacionaba directamente con mi licenciatura la cual no la hice en educación (Participante 11).

Tres participantes trabajaron en la burocracia estatal y municipal, así como en actividades administrativas en diferentes planteles e instituciones educativas, todos ellos sin previos antecedentes de docencia. La capacidad de diversificar las actividades laborales de los individuos es amplia cuando se establecen estrategias y

expectativas claras que permitan alcanzar un mayor crecimiento profesional. Los egresados participantes en este estudio son conscientes de ello, ya que, en su mayoría, se desempeñaron en el sistema educativo de nivel básico antes de ingresar a la MIE, y aún con esos antecedentes 10 de los 13 participantes expresaron su deseo de obtener un puesto de trabajo en la educación superior después de completar la maestría. Este interés representa una elección de cambio y crecimiento en su futuro profesional distinta a las actividades que desempeñaron inicialmente, y les permitiría hacer frente a la inestabilidad laboral en caso de que se presente.

Al salir de la escuela normal, comencé mi carrera como docente frente a grupo, lo que me permitió hacerme un lugar en el sistema de educación básica y consolidar mi identidad profesional en ese ámbito. Sin embargo, gracias a mi experiencia en la MIE, pude cambiar mi enfoque y ampliar mi horizonte laboral (Participante 2).

4.1.4 Sin obstáculos familiares

Martínez et al. (2000) han profundizado en la comprensión de cómo los antecedentes familiares, particularmente la educación y las ocupaciones laborales de los padres, pueden desempeñar un papel crucial en la formación académica y las aspiraciones profesionales de los egresados. Estas dinámicas familiares proporcionan un prisma a través del cual podemos examinar y entender mejor las decisiones de un individuo de seguir estudios superiores y las trayectorias educativas que eligen.

La escolaridad de los progenitores constituye un factor socioeconómico que puede incidir en la percepción y valoración de la educación superior por parte de los descendientes. Al examinar minuciosamente las respuestas de los participantes en este estudio, se observa una tendencia pronunciada hacia padres que han alcanzado niveles de educación avanzados, tales como licenciaturas, ingenierías, y hasta posgrados y especialidades en campos como la medicina. Este patrón no solo sugiere que estas familias otorgan un alto valor a la educación formal, sino que también podría indicar que los participantes han crecido en un contexto que les proporcionó una cierta ventaja socioeconómica y educativa. Sin embargo, es esencial no limitar nuestro

entendimiento a la educación formal de los padres. La naturaleza de sus actividades laborales también proporciona una perspectiva enriquecedora.

Es notable que, en diversos casos, las madres desempeñaban roles tradicionales como amas de casa, mientras que una proporción considerable de padres eran propietarios de negocios o se encontraban jubilados. Esta distribución podría ser reflejo de una estructura social en la que persisten roles de género tradicionales y en la que las oportunidades profesionales para las mujeres pueden estar restringidas. Sin embargo, resulta esencial reconocer la diversidad laboral presente en el entorno familiar de los participantes. Algunos padres ejercían ocupaciones variadas, desde roles administrativos en la UNISON, pasando por posiciones de liderazgo en el sector público municipal, hasta profesionales especializados como pilotos aviadores y médicos anestesiólogos.

Mis dos papás tienen maestría y siempre los ví muy entregados a su trabajo como maestros de Universidad, yo siempre tuve la inquietud de ser maestra desde hace mucho tiempo y con la MIE me preparé de cierta forma para ello (Participante 9).

Puede mencionarse que bajo este argumento el interés por los estudios de los egresados se hace presente a partir del habitus académico obtenido desde la infancia de los egresados. Sin embargo, también existe la opción de no referir en su totalidad el interés por la MIE a partir de un interés aprendido desde la infancia como lo demarca Bordieu y Passeron (1979).

Mi mamá y mi papá, pues no, no tienen, de hecho, así ni preparatoria, ni universidad, ni nada, yo me interesé por ser maestro porque me gusta y estudié literatura, mi papá que trabaja en la obra siempre me dijo que pesa más una pala que un lápiz, que me pusiera a estudiar, soy el único con maestría en toda la familia, yo sabía que me tenía que preparar para encontrar un trabajo y lo hice (Participante 11).

La presencia de la racionalidad en las decisiones individuales de los participantes implica que la influencia familiar en los egresados no se puede atribuir

exclusivamente a la educación de los padres, como sugiere el estudio de Martínez (2004). En el segmento anterior, se examinó la educación y ocupación de los progenitores de los participantes durante su estancia en la MIE. A continuación, en la sección siguiente, se abordarán las experiencias de los egresados a lo largo de su periodo en el programa.

4.2 Inicio y recorrido como estudiantes de la MIE

Antes de iniciar su formación en la MIE, es crucial reconocer que las decisiones de los estudiantes para ingresar al programa están motivadas por una variedad de factores, incluidos aspectos familiares (conforme a Martínez-González, 2003 y Abarca et al., 2012), personales y profesionales. Además, a lo largo de su etapa como estudiantes, se enfrentan a situaciones tanto positivas como negativas que les permiten identificar desde sus vulnerabilidades hasta su capacidad de disciplina.

4.2.1 La familia y la búsqueda de mejores oportunidades laborales a partir del estudio en la maestría como motivadores primordiales

Las motivaciones pueden continuar incidiendo en todo el transcurso de la experiencia de los estudiantes en el programa educativo. Un ejemplo de cómo los factores familiares influyeron en la decisión de ingresar y permanecer en la MIE se relaciona con el apoyo que los maestrantes recibieron a lo largo de sus estudios. En todos los casos, las familias brindaron respaldo y reconocimiento, ya sea mediante contribuciones económicas, estímulos motivacionales o incluso facilitando el transporte hacia la institución educativa. Además, un aspecto destacado y previamente no contemplado es la existencia de redes de apoyo para la continuidad en los estudios, especialmente para las madres estudiantes, cuyos familiares cercanos se encargaron del cuidado de sus hijos mientras ellas se concentraban en sus estudios. Estas estructuras sensibles también proporcionan, con su apoyo, un sustento de protección ante la necesidad de subsistencia (Castillo, 2014, citado en Rodríguez et al., 2019).

Yo le pedía a mi mamá que me ayudara con mi hijo mientras me iba a la UNI a leer o escribir sobre todo en fines de semana, para las veces que no me podía

ayudar ella, mis hermanos o papá se hacían cargo de mi hijo por unas horas y yo trataba de aprovechar el tiempo al máximo (Participante 4).

Además de los factores familiares, es posible identificar otras motivaciones en la búsqueda de la autosuperación y las perspectivas laborales. Según Dubet (2005), los estudiantes, a través de sus decisiones, intentan mitigar la incertidumbre que perciben en aspectos vitales, sociales e institucionales. Esta búsqueda de autosuperación no solo se manifiesta en el ámbito académico, sino también en el desarrollo de habilidades y competencias que les permitan enfrentar los desafíos del mercado laboral. Asimismo, las perspectivas laborales juegan un papel crucial en la motivación de los estudiantes, ya que la posibilidad de mejorar su situación profesional y económica es un incentivo significativo para emprender y persistir en estudios de posgrado. Estos elementos, junto con el apoyo familiar y las redes de soporte, conforman un entramado de motivaciones que influyen en la decisión de ingresar y continuar en programas de posgrado.

Quería estudiar una maestría para especializarme en un campo específico y tener mejores oportunidades laborales en el futuro (Participante 3).

Las decisiones relacionadas con la educación también se ven influenciadas por factores sociales y económicos (García-Garduño y Organista, 2006). Por lo tanto, podemos inferir que las razones detrás de la elección de la MIE como programa de posgrado por parte de los egresados se basaron en la búsqueda de mejores oportunidades laborales y el deseo de superarse en un entorno competitivo. Además, las limitaciones socioeconómicas desempeñaron un papel fundamental en esta elección. Estas consideraciones se reflejan claramente en los de los egresados, quienes reconocen la importancia de adquirir nuevas habilidades y conocimientos para avanzar en sus carreras profesionales:

Tras concluir mi carrera en Administración de Empresas Turísticas, trabajé en el sector privado. A pesar de haberle dado una oportunidad, ni las condiciones laborales ni las remuneraciones económicas resultaron favorables. Debido a mi pasión y conocimiento en los idiomas inglés y francés, decidí convertirme en

maestra. A través de la maestría, busqué obtener el reconocimiento académico y profesional que sentía que me hacía falta en ese momento (Participante 1).

Desde los primeros dos meses de clases, me di cuenta de que, como maestro dentro del sistema de educación básica del Estado, tenía la oportunidad de seguir desarrollando mi proyecto profesional. Observé que todo lo que aprendía en la MIE podría ser de gran utilidad para forjar una nueva trayectoria en el ámbito de la educación superior (Participante 2).

Es relevante resaltar que una motivación extrínseca, como la beca concedida por el CONACYT, actúa como un estímulo que impulsa a los estudiantes a perseverar en el programa, no solo en momentos de desafío y tensión, sino también en etapas de autorreflexión y autodescubrimiento (Capetillo, 2021) pero se confirma que esta beca no solo se le puede atribuir aliviar el aspecto financiero, sino que también contribuye a fortalecer el compromiso y la determinación de los estudiantes a medida que exploran y desarrollan su identidad académica y profesional siendo estos últimos los motivantes más certeros al tiempo de ingreso al programa.

El respaldo proporcionado por la beca es significativo y también actúa como una fuente de motivación. En ocasiones, te encuentras cuestionándote el propósito de tu camino académico y la beca te compromete aún más. Recuerdas que tienes un compromiso y una carrera profesional que te espera y eso te anima a seguir adelante, diciéndote a ti mismo: "Estoy becado, ¡vamos, puedo hacerlo!" (Participante 12).

Los egresados han demostrado que, durante su etapa como estudiantes, tenían una claridad significativa respecto a sus objetivos al ingresar a la MIE. Tanto los factores intrínsecos como los extrínsecos adquieren una importancia sustancial en el momento de concebir y ejecutar acciones orientadas a mejorar su trayectoria académica y, por ende, su futuro profesional.

Además, se ha identificado otro factor motivador para su ingreso, aunque en menor medida, que merece ser destacado. Este elemento está relacionado con las

líneas de investigación del programa y el plan de estudios. Estos aspectos desempeñan un papel crucial en la elección de los estudiantes entre diversos programas de maestría y la MIE.

Conviene destacar que las motivaciones de índole académica ocupan un lugar central en el proceso de selección de un programa de posgrado. De estas motivaciones pueden emerger las líneas de investigación que el programa sostiene, como se menciona en una investigación previa de Mayorga (2021). En su calidad de candidatos a ingresar a la MIE, se determina que los egresados realizan una evaluación de las contribuciones que los estudios de posgrado pueden aportar a su desarrollo profesional.

Tomé mi tiempo para decidir entre un programa de posgrado en la Ciudad de México y el programa de la MIE. Cuando me di cuenta de que tendría la oportunidad de abordar temas relacionados con docentes, me sentí particularmente intrigado, ya que en ese momento estaba llevando a cabo mis prácticas en la Universidad y ya contaba con conocimientos previos sobre esos temas, de los cuales incluso extraje datos para mi investigación (Participante 12).

Al adentrarse en áreas de estudio que propicien y fomenten el avance científico, se exalta la finalidad primordial de los proyectos de investigación, lo cual también se identifica como detonante en la motivación de los estudiantes antes de su ingreso y durante su travesía académica.

4.2.2 Autorreconocimiento y socialización como fórmula para el mantenimiento en el programa

Durante la trayectoria académica, la socialización y adaptación son fundamentales, evidenciándose una sinergia clara entre ambas. Según Pedraza (2018), en la primera etapa de su estudio, se resalta que, tras tomar la decisión de ingresar al posgrado, los estudiantes pueden experimentar un período de incertidumbre. A pesar de su experiencia previa en la universidad y su familiaridad con las demandas académicas, persisten preocupaciones en cuanto a las expectativas y normativas del programa.

Además, los estudiantes de mayor edad pueden enfrentarse a desafíos al interactuar con colegas más jóvenes, lo que puede complicar aún más su proceso de adaptación.

Desde el comienzo, noté que, al provenir de un área distinta a la Educación, enfrentaba dificultades para abordar el pensamiento abstracto. Esta situación me llevaba a tener inseguridades con los temas, ya que percibía que mi interpretación de los textos asignados difería de la norma (Participante 6).

También en la fase inicial del programa, los informantes percibieron un ambiente competitivo en el que rivalizan con sus compañeros por destacar esto pudiera verse influenciado a partir de la misma incertidumbre. Los primeros meses pueden ser un período de transición y adaptación a un ritmo de estudio, además de presentar mayor exigencia mayor al experimentado en la licenciatura. Los profesores y directores de tesis desempeñan un papel fundamental en la selección de los estudiantes que permanecerán en el programa, generando cierta tensión y presión añadida.

Sabes que el ambiente de maestría al inicio puede llegar a ser muy competitivo y todo es muy difícil, es muy complicado, muy egocéntrico todo es muy narcisista en el ambiente académico (Participante 8).

Dedicaba desde las 7 am hasta las 8 o 9 pm en la Universidad, ya sea leyendo en la biblioteca o en un aula compartida de la MIE. El ambiente estaba lleno de incertidumbre y, sumado a ello, durante el primer semestre, los profesores adoptaban una postura rigurosa. Se les considera como "gate keepers", evaluando quién es apto para continuar en el programa. A pesar de ello, me esforcé al máximo y obtuve buenos resultados (Participante 1).

Conforme avanza el programa, y en consonancia con los hallazgos de la segunda etapa de Pedraza (2018), esta investigación destaca que, además de enfrentar conflictos emocionales y disfrutar de momentos gratificantes, los estudiantes fortalecen lazos y establecen colaboraciones. Los entornos educativos se transforman en espacios esenciales de socialización, donde se intercambia información compleja. Este fenómeno se alinea con la dinámica y el acercamiento intelectual entre los

estudiantes, tal como lo describen Pérez Gómez (1995) y Libardo (2017). Además, se crean conexiones que persisten más allá de la etapa académica. La mayoría de los estudiantes invierte una parte significativa de su tiempo en el programa, lo que frecuentemente implica reducir o incluso suspender totalmente las horas de trabajo externo.

Nos juntábamos y discutíamos lecturas, si encontraba un artículo que no me servía a mí, pero sabía que le iba a servir a una compañera se lo pasaba, igual ellas conmigo y yo creo que eso sí fue como que una gran red de apoyo la que generamos ahí (Participante 8).

Realizaba rápidamente las tareas de la maestría los mismos días que me las dejaban para dejar libre los fines de semana, descansar y jugar futbol los domingos por las mañanas (Participante 2).

Sin embargo, mientras que para algunos estudiantes el proceso de adaptación y socialización experimenta un aumento, los resultados indican que para otros se produce simultáneamente un fenómeno de desadaptación fuera de la vida escolar, ya que los informantes mencionan haber experimentado aislamiento social en distintos niveles. Por un lado, se distanciaron de su círculo cercano de familiares y amigos debido al tiempo y dedicación destinados a su formación académica.

Provengo de Cd. Obregón y durante mi estancia en la MIE, regresé a visitar a mi familia solamente seis veces en esos dos años, incluso considerando los periodos vacacionales. Al reencontrarme con mis amigos, me comentaban que me vieron más durante los dos años que residí en Nueva York que durante mi tiempo en Hermosillo, debido a mis compromisos académicos. A pesar de estar de vacaciones y en la casa de mis padres, constantemente me encontraba trabajando en algo relacionado con la maestría en la computadora (Participante 6).

También los egresados experimentaron aislamiento social dentro del contexto universitario, pasando tiempo excesivo en las instalaciones y descuidando su vida

social fuera de la universidad. Algunos incluso manifestaron descuidar necesidades básicas, como la alimentación, a causa de su enfoque en el trabajo académico.

Durante ese período, siendo soltera, me resultó más sencillo dedicar todo mi tiempo a los estudios. Aunque fue desafiante en el sentido de que solía pasar muchas horas en la biblioteca, al punto que debían recordarme cosas básicas como "debes ir a comer". Mi experiencia estuvo marcada por una combinación de distintos aspectos (Participantes 13).

La socialización no siempre se hizo presente desde el inicio del tránsito académico para todos los estudiantes, sin embargo, una vez que esta situación se desarrollaba lograba reunir, alentar y esclarecer el camino de los egresados en términos académicos.

4.2.3 Tiempo de dedicación al programa

Además de la socialización y el reconocimiento de necesidades ante adversidades, la dedicación temporal a la MIE es un factor clave que sustenta la permanencia de los estudiantes en el programa. Para algunos, estar solteros y sin hijos les facilitó adaptar su tiempo de manera efectiva a las exigencias de la maestría, otorgándoles momentos adecuados de descanso.

A mí siempre me ha gustado mucho el fútbol y siempre lo práctico, así que terminaba mis tareas y lecturas máximo a medio día de los sábados, descansaba el tiempo restante y el domingo jugaba en el equipo (Participante 2).

Por otro lado, las madres y padres estudiantes enfrentan un desafío constante al tratar de armonizar sus responsabilidades familiares con las académicas. Este acto de malabarismo entre las obligaciones hacia sus hijos y las demandas escolares a menudo requiere de una recalibración de prioridades, determinando cuál asumir con mayor preeminencia según las circunstancias del momento. Este fenómeno no es único ni aislado. Los estudiantes toman decisiones basándose en sus necesidades individuales básicas. Estos hallazgos subrayan la complejidad inherente a la

experiencia de aquellos que intentan simultáneamente forjarse un futuro académico y profesional, al tiempo que cuidan y apoyan a sus familias (Martinez-Gonzalez et al., 2003).

Acostaba a mi hijo a las 9 de la noche y me permitía un breve descanso de 10 minutos. Luego, retomaba las tareas de la maestría, extendiendo mis horas de lectura o escritura hasta las 3 de la mañana. Me levantaba entre las 5 y 6 de la mañana para preparar el desayuno y el almuerzo de mi hijo. A veces, ante ciertas preguntas, daba respuestas desafortunadas debido al agotamiento, pero gracias al apoyo de mis maestros, conseguí entender y asimilar los contenidos de las asignaturas (Participante 4).

La maternidad y las necesidades de las mujeres por atender obligaciones familiares y escolares las conduce a programar sus vidas por fuera de las instituciones y dentro de ellas de forma muy distinta al resto de las estudiantes que no lo son, de esto resultan tácticas especiales que permiten la permanencia por el plan educativo en conjunto con el desarrollo en otros aspectos (Miller y Arvizu, 2016).

Son acuerdos y tácticas que se desarrollan día a día para subsistir, ya que no siempre se pueden planificar las jornadas con antelación debido a imprevistos, como enfermedades de los niños o convocatorias escolares inesperadas. Siempre me aseguraba de no ausentarme de las actividades y compromisos de mis hijos. Organizar una entrevista o visitar la biblioteca resultaba desafiante. En ocasiones, mi hijo menor se acomodaba con su cobija en el suelo a mi lado mientras trabajaba en la escritura durante las noches, pero nunca le dejé de dedicar tiempo a mis obligaciones como estudiante, “yo veía como le hacía” ... (Participante 7).

El tiempo de dedicación al programa por los egresados fue distinto para todos los casos e inclusive se puede considerar dentro de polaridades desde lo habitual o regular hasta lo adverso, sin embargo, esto no representó un aspecto negativo para la consecución de logro de sus objetivos y finalización del programa.

4.2.3 Adaptación de la vida escolar

Las tensiones derivadas de la conciliación entre responsabilidades familiares y académicas han generado un impacto en la salud de los estudiantes. La amalgama de deberes domésticos y la escasez de descanso culminan en un estado de agotamiento que afecta su bienestar físico y mental. Esta situación se alinea con las investigaciones de Trujillo y González (2019) y De la Rosa-Robles, Ríos-Cepeda y Valles-Ornelas (2022), que analizan cómo los estudiantes de posgrado enfrentan escenarios de estrés, con las exigencias académicas y sociales perjudicándolos notoriamente.

Enfrenté diversas enfermedades, incluyendo colitis y una severa gastritis que me llevó a urgencias debido al intenso dolor que me impedía caminar, pensar y, por supuesto, escribir. Gracias a la orientación de una psicóloga, comencé a dedicarme tiempo a mí misma, practicar yoga y trabajar en la pérdida de los 10 kgs que gané durante la MIE. A medida que me acercaba al final de la maestría, adopté el ejercicio y el yoga como rutinas esenciales, y estoy decidida a no abandonarlos jamás (Participante 7).

La identificación de estrés presentado durante los estudios se hizo recurrente en los egresados, con excepción de dos casos, para los lo de la mayoría, el reconocimiento de esta situación la llevaron a cabo antes de que concluyera el mismo programa y tomaron acciones para su mejoría.

Mi familia notó áreas en mi cuero cabelludo donde me faltaba cabello. Siempre he intentado proyectar una imagen de serenidad y equilibrio con mi entorno, y hasta ese momento lo había logrado. Sin embargo, con el tiempo, reconocí que autoengañarme no era saludable. Retomé una actividad física que había abandonado: el boxeo. Estas clases se convirtieron en un medio esencial para aliviar mi estrés (Participante 6).

La adaptación de la vida escolar en los egresados la demarcó la misma dedicación interpuesta al programa, esto otorgaba además del cumplimiento con las

asignaciones de las materias una tranquilidad y reconocimiento de hacer bien las cosas. Los grupos sociales habituales en su mayoría se vieron puestos en segundo plano, sin embargo, se resalta que los aspectos negativos del estrés presentado y sus derivantes intervinieron en una parte de sus vidas para ser controlados.

4.2.5 Problemáticas y experiencias enfrentadas

A medida que el programa progresaba, más allá de las instancias académicas y entre las experiencias enriquecedoras que se presentaron, una considerable cantidad de estudiantes atravesó significativas transformaciones personales. Estas evoluciones no sólo se manifestaron en una madurez emocional y cognitiva palpable, sino que también se tradujeron en la adquisición y perfeccionamiento de habilidades cruciales. Dichas destrezas, adquiridas de manera autónoma, no solo prometían ser herramientas valiosas en el ámbito profesional al que se dirigían, sino que también auguraban ser beneficiosas en la configuración de sus trayectorias vitales, dotándolos de capacidades para enfrentar desafíos y oportunidades con una perspectiva más sólida y preparada.

Con el paso del tiempo, reconocí que había desarrollado una mayor tolerancia a la frustración. Durante una estancia académica, rechazaron mi marco teórico, lo que me llevó a un profundo desconsuelo. Sin embargo, con perspectiva, entendí que estas adversidades eran parte esencial del proceso de aprendizaje que estaba atravesando (Participante 1).

A lo largo de su recorrido, los estudiantes a distancia derivan vivencias significativas de sus estudios en la MIE, enriqueciendo su patrimonio cultural y consolidando su confianza y relevancia personal a partir de los logros alcanzados.

Durante mi visita a Colombia, aprendí acerca de sus políticas públicas educativas, las cuales contrastan significativamente con las de México. Esta perspectiva me llevó a reflexionar sobre las ventajas que, a veces damos por sentadas, gozamos como estudiantes en comparación con lo que sucede en otras naciones (Participante 6).

En la tercera fase de Pedraza (2018), los hallazgos evidencian que los estudiantes adoptan métodos rigurosos para entender los contenidos de las asignaturas de manera autónoma. La relación que establecen con sus estudios y el entorno académico se forja mediante tácticas personales. Sin embargo, la motivación más profunda surge cuando logran decodificar sus áreas de investigación y conquistar sus objetivos académicos.

Aunque comencé la MIE con escasa experticia, dedicaba mis fines de semana en las instalaciones, sumergida en lecturas, tareas y organizando documentos para mi proyecto. Este esfuerzo fue crucial para mi avance, y realmente alcancé una comprensión total hacia el cierre del programa (Participante 4).

Este panorama esclarece los factores personales y académicos que influenciaron el trayecto de los estudiantes en la MIE.

4.3 El camino formativo desde la percepción del egresado

Este apartado aborda los resultados de la formación recibida por los participantes desde su interacción con el cuerpo docente, y tutores de proyecto, así como aspectos que permiten conocer la percepción del egresado con respecto a las experiencias de aprendizaje con ellos. Desde esta misma perspectiva se reconocen los procesos formativos en investigación en los que estuvieron involucrados y la evaluación que le confiere el egresado al programa de la MIE.

4.3.1 Relación con la planta docente desde la percepción del egresado

La formación brindada en los posgrados con énfasis en investigación es el resultado de una interacción dinámica y sinérgica entre docentes y estudiantes. Durante este proceso, el vasto conocimiento y experiencia de los investigadores se canaliza hacia la formación de los alumnos, enriqueciendo su desarrollo académico. Esta transferencia no solo beneficia a los estudiantes, sino que también perfecciona las habilidades didácticas de los docentes en su rol como maestros.

En este contexto, hay ejemplos palpables como los egresados de la MIE que contaron con el respaldo de un equipo docente comprometido. Arnold (2011) describe

un escenario en el que las instrucciones claras de los maestros facilitan interacciones positivas y satisfactorias con los estudiantes. Esta relación docente-alumno, respaldada por las observaciones de Bernaza y Douglas (2016), promueve un ambiente pedagógico favorable en el que se fortalece el vínculo entre estudiantes y maestros.

Los maestros estaban comprometidos con nosotros como estudiantes y también siento que valoraban mucho la socialización, la colaboración entre los estudiantes y con maestros, entonces yo creo que fue excelente y esas son cosas que yo me llevé de la MIE y que valoro mucho (Participante 13).

La relación con los alumnos se ven fortalecidos con la accesibilidad del grupo de docentes, este fue un elemento que destacaron los egresados en su mayoría.

Recuerdo claramente la accesibilidad de los maestros. A pesar de nuestras diferencias horarias, siempre estaban dispuestos a conversar fuera de las horas de clase. Esto facilitaba mucho el acercamiento en momentos de confusión o duda. Si no entendías algo, podías preguntar y recibir respuestas claras. Incluso si tenías una pregunta específica sobre una materia y no podías contactar al maestro especializado, otro docente te ayudaría. Todos poseían un conocimiento amplio, no sólo en sus áreas específicas, sino también en otros campos. Por ejemplo, si tenías dudas sobre un programa de análisis de datos que se había discutido, otro maestro podría explicártelo con igual o incluso mayor claridad que el maestro original de la clase (Participante 11).

Sin embargo, también se identifican perfiles de maestros que mostraron hostilidad hacia los egresados en su trayecto como alumnos, situaciones que sugieren un área de mejora.

Yo obtuve clases magistrales de mis maestros y muchos conocimientos, me sentí naturalmente identificada por las formas en que nos enseñaban con unos más que otros, pero también existen formas de ser de los maestros muy especiales que logran desestabilizarte o confundirte por momentos (Participante 7).

La polarización de actitudes hacia los estudiantes entre el cuerpo docente no es un tema sencillo de abordar. Existe una sutil distinción en cómo los maestros comprenden y ejercen sus actitudes en relación con la educación de los alumnos. Más allá de esta distinción, es en la diversidad de pensamientos y enfoques de los docentes donde reside una experiencia educativa que trasciende las simples definiciones.

Desde la perspectiva de un egresado, al mirar hacia atrás, uno puede apreciar que la variedad de enfoques entre los maestros constituye una valiosa fuente de aprendizaje. Sin embargo, durante el tiempo como alumno, no siempre es evidente. Más que categorizar a los profesores como buenos o malos, es esencial reconocer que son expertos en sus áreas de conocimiento (Participante 12).

Este argumento indica que, en cuanto a su percepción sobre la relación con el cuerpo docente, los estudiantes no presentan signos de desmotivación, a diferencia de lo descrito por Tinto (1993). De hecho, la tasa de graduación de la MIE es elevada, lo cual se asocia estrechamente con altos niveles de motivación. Por lo tanto, la percepción de los estudiantes no es negativa, sino más bien positiva en relación con su interacción con el cuerpo docente.

4.3.1.1 Las estrategias de enseñanza por los docentes

El programa cuenta con un cuerpo docente diverso, caracterizado por diferentes metodologías y enfoques pedagógicos. La educación a nivel de posgrado es intrínsecamente compleja y se ve influenciada por diversos elementos. Valcázar (2019) subraya la importancia de tener docentes con un perfil adecuado para este nivel, que posean habilidades para respaldar y guiar a los estudiantes a lo largo de su formación. Esto exige que los educadores comprendan las particularidades de cada estudiante, ajusten sus estrategias didácticas y mantengan una comunicación eficaz para apoyarlos en su desarrollo académico.

No obstante, se observa la prevalencia de un enfoque más convencional en la enseñanza, donde el docente asume un papel más directivo y enfocado en proporcionar conocimientos básicos para el grado de maestría.

Algunos maestros se limitaban a impartir clases usando presentaciones en PowerPoint, y en ocasiones, sus métodos no coincidían con nuestros estilos de aprendizaje. Como estudiantes de posgrado, a menudo se nos adjudicaba la responsabilidad de adaptarnos. Sin embargo, hubo docentes que adoptaron un enfoque diferente, ayudándonos a modelar y desarrollar nuestra capacidad de pensamiento alineada a la suya. Esta metodología resultó ser sumamente beneficiosa para la comprensión y análisis de documentos (Participante 10).

Aunque hay egresados que valoran positivamente el método tradicional de enseñanza, existe un llamado generalizado por parte de otros para la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras que fomenten el diálogo entre estudiantes y docentes. Este sentimiento resuena con lo postulado por Bernal y Douglas de la Peña (2016), quienes destacan que la innovación es fundamental en los estudios de posgrado, especialmente cuando están ligados a la investigación.

Esta innovación no solo se relaciona con la metodología docente, sino también con lo que esta puede inspirar en el estudiante, lo cual está en sintonía con las ideas de Fink (2013). Es esencial que el aprendizaje estudiantil esté respaldado por estructuras que promuevan objetivos innovadores dentro del programa. De estos hallazgos, emerge una clara necesidad de diversificar y mejorar las estrategias didácticas empleadas. Es evidente que, entre el cuerpo docente, hay una variabilidad en sus enfoques y métodos pedagógicos. Se destaca, por ejemplo, la capacidad de algunos docentes para conectar lo cotidiano con lo teórico.

Uno de los profesores se inclinaba por utilizar numerosos ejemplos que, curiosamente, no estaban relacionados con la lectura. Fue una técnica que me sorprendió, pero me mostró una forma distinta de abordar el tema (Participante 9).

Asimismo, los informantes destacan la relevancia de contar con educadores con diversas experiencias, lo cual les permite reconocer distintos panoramas y formas de pensamiento. Esta pluralidad de personalidades se traduce en una enseñanza más enriquecedora para los estudiantes. Otro aspecto que los alumnos aprecian en la

capacitación recibida es la importancia de los antecedentes históricos en el análisis de los problemas educativos. En particular, se resalta la manera en que algunos docentes explican los fundamentos teóricos y el contexto histórico detrás de los problemas actuales.

El profesor no usaba diapositivas, solo tenía una hoja blanca con apuntes que parecían ser entendibles solo para él. A partir de esos breves apuntes, era capaz de dictar una clase de cuatro horas, llenando el pizarrón con ilustraciones y explicaciones detalladas. No solo se centraba en el tema en cuestión, sino que también nos ofrecía un panorama completo, mostrándonos los antecedentes, el contexto y narrando la evolución del problema hasta su estado actual (Participante 9).

A pesar de la valoración positiva hacia la variedad docente y las técnicas pedagógicas del programa, existen retos pendientes en términos de incorporación de estrategias innovadoras y la moderación de la rigurosidad de ciertos educadores.

4.3.2 La formación recibida desde la óptica del egresado

En la identificación de resultados, se observa que los participantes reconocen desde el inicio que el ingreso al programa de la MIE proporcionará herramientas para su crecimiento académico y profesional. En concordancia con esta idea y con base en Moreno (2011), se establece también que, desde los primeros días de ingreso a la MIE, los participantes comenzaron a definir problemáticas de investigación, algunos con conocimientos básicos de metodologías y otros con conocimientos más especializados que orientarían sus proyectos durante los siguientes dos años. Con respecto al ingreso y desarrollo de los estudios de tipo metodológico-investigativo en los primeros pasos, se destacan los siguientes argumentos:

El inicio fue turbulento. Durante el primer semestre, luché por concretar un tema. Me inclinaba por áreas relacionadas con la lectura y la producción de textos, buscando entender la experiencia de los estudiantes. Sin embargo, fue en el seminario final del segundo semestre cuando todo se aclaró. En lugar de

enfocarme solo en la producción de textos, se me instó a reflexionar sobre todo nuestro proceso formativo. Fue entonces cuando realmente entendí la dirección de mi investigación (Participante 11).

Aunque inicialmente se perciben discrepancias entre la comprensión del objeto de estudio de los egresados y su conocimiento sobre investigación, se evidencia que la formación adquirida se alinea con el objetivo de resolver los problemas identificados por ellos mismos (Carrera-Hernández, Madrigal y Lara, 2020), sentando así las bases de su proyecto. Según Landrum y Kauffman (2013), instruir en metodologías de investigación científica es la vía óptima para adquirir conocimiento, especialmente cuando las ideas son sometidas a retroalimentaciones constructivas, permitiendo que el estudiante evalúe su propio trabajo. Sin embargo, durante estos procesos formativos, se detecta que un número considerable de egresados experimenta dificultades en la aplicación y comprensión de las materias relacionadas con la investigación, como se detalla a continuación:

Las clases centradas en metodologías resultaron ser las más desafiantes para mí, y siento que todavía tengo mucho que aprender en ese ámbito. Además, las materias que nos instaban a reflexionar sobre aspectos epistemológicos también me resultaron bastante complejas. Realmente, no comprendí plenamente su importancia hasta el final del curso, cuando tuve que incorporar esos conceptos en mi propio trabajo. Fue en ese momento cuando aprecié la relevancia de esta fase inicial de investigación y reflexión, pero durante el proceso, definitivamente me costó entenderlo (Participante 3).

El dominio de la escritura académica y la adecuada comunicación de ideas fue una fuente de desafío para los participantes. A diversos niveles educativos, incluido el posgrado, escribir adecuadamente supone un desafío. Según Phillips (2015), afinar esta habilidad es crucial para la evolución del investigador novato. Quintero (2013) subraya la importancia de inculcar un amor por la lectura y la reflexión desde etapas tempranas, facilitando así procesos de comunicación más eficientes, como la escritura.

La redacción académica y científica fue un desafío para mí. A pesar de estar en el programa, sentí que nunca se me brindó la guía adecuada sobre cómo abordar este tipo de escritura. No fue hasta que busqué por mi cuenta a una asesora externa en la Ciudad de México que realmente comprendí mi tema de investigación. A través de sus correcciones precisas y recomendaciones, pude entender cómo mejorar mi escritura y adentrarme en la técnica de asesoría entre pares para la elaboración de una tesis. Esta experiencia me brindó el apoyo y dirección que necesitaba para avanzar basado en mis propias inquietudes e investigaciones. Siempre he sido consciente de mis responsabilidades como estudiante y lo que debo hacer para cumplirlas (Participante 11).

Las responsabilidades que identifican los egresados en su proceso formativo también se abastecieron del desarrollo de prácticas de estudio sistematizadas que les permitió aumentar su disciplina y orden.

Yo tenía un sistema de organización muy detallado para facilitar la búsqueda de información en mi proyecto de investigación. Tenía una carpeta específica para ciertos temas y fichas bibliográficas para otros, como teoría, metodología, contexto, etc. Parecía que disfrutaba complicándome la vida, pero ahora he aprendido a sistematizar y ordenar mejor todo lo que hago, incluyendo las tareas en mi doctorado, lo que me permite tener un mayor control (Participante 4).

También emergió un elemento exógeno que previamente había sido subestimado en la fase inicial de este estudio de investigación, y dicho factor está relacionado con la identificación de los desafíos de índole educativa que los participantes experimentaron al participar en cursos en línea, especialmente cuando estos se originaron como respuestas inmediatas a la propagación de la Pandemia por el SARS-CoV-2.

La comprensión de las clases se presentó como un desafío para mí. Estoy acostumbrado a estar en movimiento, activo y en constante movimiento de un

lado a otro. De repente, me encontré en una situación en la que me vi obligado a permanecer en mi habitación, tomando clases en sesiones largas y sentado durante largos periodos de tiempo. Esta transición fue un proceso de adaptación bastante complicado, ya que me resultó difícil mantener la atención y la concentración. No experimenté la misma sensación que tenía en las clases presenciales, donde podía interactuar constantemente con el profesor y plantear preguntas. A pesar de que los docentes estaban dispuestos a ayudar en el entorno virtual, me resultó restrictivo en cierta medida. La interacción y el diálogo eran limitados en comparación con las clases presenciales. Adaptarme a las clases en línea y a la falta de interacción, en algunos casos, fue la parte más difícil de esta transición (Participante 2).

En el contexto de desafíos cambiantes y diversos, Piñero et al. (2021) hacen hincapié en la importancia de estructurar la formación de estudiantes de posgrado de manera que se justifique a través del desarrollo de competencias necesarias para abordar estos desafíos. La evaluación periódica de la percepción de los estudiantes sobre la calidad de la formación que reciben en los programas de posgrado es una práctica común en las instituciones educativas. Este enfoque facilita una visión general de la efectividad del programa y ayuda a identificar áreas que requieren mejoras en el plan de estudios. A pesar de que algunos participantes señalan dificultades en su proceso de formación, es relevante destacar que la mayoría de ellos considera que la adquisición de conocimientos y habilidades ha sido de excelente calidad.

Personalmente, calificaría mi experiencia con un sobresaliente, ya que siento una gran satisfacción al haber regresado al mundo real después de completar el programa. Durante mi tiempo en el programa, se me inculcó un enfoque profundo en el análisis y la reflexión, y considero que eso ha sido de un valor incalculable para mí (Participante 12).

La percepción general de la formación que obtuve en el programa es muy positiva. Creo que, en términos generales, la calidad de la formación es muy buena. Esto es especialmente cierto si uno se compromete con el programa,

sigue las materias de manera diligente y muestra interés en el tema. La MIE resulta ser muy eficaz en la formación que brinda (Participante 5).

Las mejoras en los programas educativos se originan principalmente a partir de las recomendaciones proporcionadas por aquellos individuos que han experimentado el programa en sí mismo. En este contexto específico, los graduados de la MIE señalan que existe un margen de mejora en el programa en términos de contenido y materias adicionales que podrían ser incorporadas para enriquecer su carácter formativo en general.

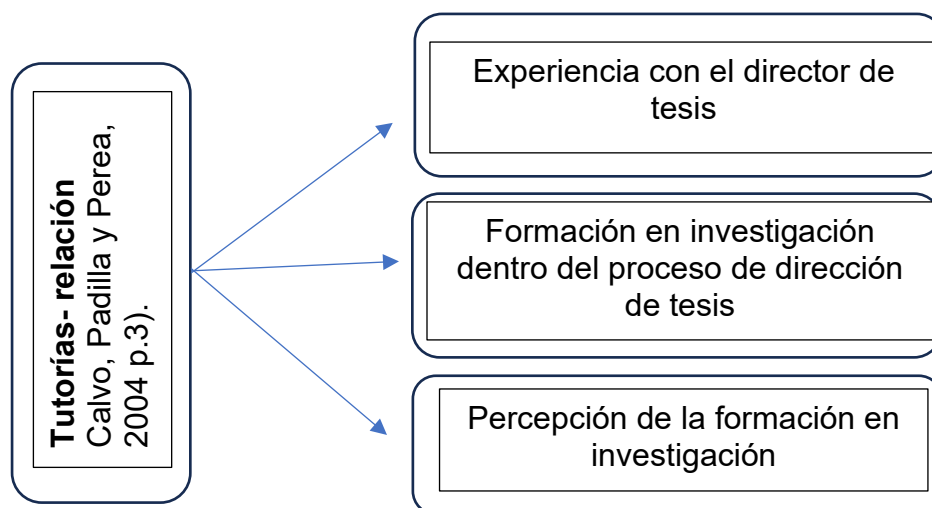
Veo la oportunidad de crear las competencias de liderazgo con maestros, con gente con experiencia, siento que esa parte es muy importante empezar a desarrollar y sobre todo desde que se es joven (Participante 13).

Para concluir este apartado se identifica que la percepción de los egresados con respecto a la formación recibida en la MIE es en su totalidad positiva y acorde a los objetivos del programa, y se destaca la rigurosidad del programa en sus procesos formativos, así como la disciplina que en los estudiantes moldea, esto sin dejar atrás que cuenta con oportunidades de mejora.

4.3.3 Los tutores y la relación con el estudiante

Este segmento presenta argumentos que delinear la experiencia formativa de los estudiantes como lo presenta la Figura 8. Además, se destaca si es necesario fundamentar alguna área específica al identificar un potencial espacio de mejora.

Figura 8.
Experiencias formativas bajo las tutorías



Fuente: Elaboración propia.

La dinámica entre el alumno y el tutor es esencial para la prosperidad de los proyectos investigativos, respaldado por investigaciones anteriores (Durand, 2019; García, 2011; Castillo, Estévez, García y Paz, 2011). Con base en esta relación y fomentando hábitos académicos, los egresados afirmaron haber hallado una orientación efectiva en su desarrollo investigador. Aunque el camino inicial presentó desafíos, la totalidad de los participantes reconoció un crecimiento significativo en su rol de estudiantes.

Considero que, aunque en ocasiones el trabajo resultaba abrumador, valoro el seguimiento riguroso que tuve. Este proceso me fortaleció en áreas como la redacción, organización y estructuración de ideas, enseñándome a considerar el contexto y otros aspectos relevantes (Participante 13).

Este hallazgo es decisivo y se alinea con el último estudio de egresados de la MIE realizado por Durand (2019), el cual evidencia altos niveles de satisfacción en la relación alumno-tutor.

4.3.3.1 Experiencia con el director de tesis

La tutoría en el posgrado es una relación bipersonal (tutor-estudiante) caracterizada por la participación conjunta en la creación de nuevos conocimientos y en el análisis de la información disponible. Estos aspectos distinguen a la tutoría del posgrado de otras modalidades y niveles educativos, ya que su objetivo principal radica en el diseño, desarrollo y análisis de una investigación original, producto que combina el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de ciertas potencialidades propias del acto investigativo (Cruzata et al, 2018). Las características de preparación, orientación, liderazgo y experiencia en líneas de investigación por parte de los tutores son fundamentales para acercar al alumno a la consecución de sus objetivos académicos en investigación. El director de tesis, apoyado por las coordinaciones de los programas, promueve temas de investigación basados en su experiencia, buscando ofrecer una experiencia satisfactoria durante todo el periodo de estudios, con el fin de que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios en investigación.

En la experiencia de los estudiantes de maestría, se resalta la importancia de la gestión de proyectos, que implica la coordinación de horarios, acuerdos y responsabilidades compartidas entre estudiantes y tutores. En este contexto, el rol del tutor es esencial, actuando como líder y guía en esta interacción bilateral.

Fue excelente el acompañamiento que hizo mi director, siempre estuvo para mí, podía tener dudas a las 8:30 de la noche, buscarlo y me recibía siempre de la mejor manera y dispuesto a solucionarlas, todos los maestros trabajaron en base a la excelencia del programa y de nuestras investigaciones, ellos nunca nos pusieron límites en cuanto a nuestras necesidades (Participante 13).

Sin embargo, existieron alumnos que tuvieron la necesidad de mayor atención y seguimiento de sus tutores, quienes por exceso de actividades no podían estar presentes en mayor cantidad de tiempo durante todos los días para sus estudiantes, aun así, se realizaron solicitudes explícitas para solucionar el punto y la experiencia en este aspecto terminó siendo favorable:

Me sentía con un fuerte compromiso ya que mi tutor me invitó a trabajar junto a él. A pesar de recibir siempre buena orientación, había momentos en los que no podía acceder a él. En esos casos, enviaba mensajes para resolver mis dudas. Al principio, sus respuestas breves me dejaban con incertidumbres, pero con el tiempo, aprendí a interpretar sus respuestas y supe que todo marchaba correctamente (Participante 1).

El participante 1 destaca que el compromiso en la relación tutor-alumno va más allá de las aulas, impulsando la creación de conocimiento. Para muchos alumnos, es esencial sentirse respaldados, ya que ese apoyo refuerza la confianza en las decisiones de sus proyectos. Ceja, Vengas y Armenta (1988) coinciden en que los tutores deben brindar dirección y el apoyo necesario en momentos clave según las necesidades de sus estudiantes.

La capacitación de los tutores es crucial, destacando habilidades como aptitud y preparación. Sin embargo, la habilidad de infundir confianza y ser sensibles a las necesidades estudiantiles es igualmente vital. Los egresados, al reflexionar sobre su experiencia, a menudo recuerdan la empatía y profesionalismo de sus tutores durante momentos clave en su educación.

Con mis tutores, siempre sentí una relación cordial pero altamente profesional. No diría que formamos un vínculo amistoso, pero sí uno de respeto mutuo que no traspasaba las barreras establecidas. Siempre estuvieron dispuestos a responder preguntas y brindar asesoramiento, actuando con asertividad y manteniendo la integridad profesional. Aprecié que, a pesar de su enfoque en lo académico, mostraron un lado humano, aconsejándonos sobre el equilibrio y brindando palabras de aliento que reforzaban nuestra relación (Participante 11).

Existieron también egresados que presentaron etapas de frustración dentro de su trayecto formativo en la distancia por encontrarse fuera del país, quienes a su vez se vieron favorecidos a la hora de entablar comunicación con sus directores aún con horarios discordantes entre las dos ciudades.

Alcance un punto de desánimo que me llevó a derramar lágrimas frente a mis directores de tesis en la MIE. Mi instrumento no fue aprobado por mi asesor externo, lo que generó una gran frustración. Sentía que había cometido errores fundamentales, ya que había comenzado la etapa de prueba de mi instrumento y había entrevistado a estudiantes en Hermosillo, sabiendo que los encontraría más tarde en Francia, todo con una logística meticulosamente planeada. Sin embargo, la frustración aumentó debido a mi prisa por corregir y comprender la situación, con el tiempo en contra y la complicación adicional de la organización y los viajes. Mi tutor me brindó apoyo y, al final, superamos los obstáculos. En retrospectiva, reconozco que mi falta de tolerancia a la frustración era un rasgo de mi personalidad en ese momento. Al concluir el proceso y reflexionar sobre estas situaciones, me doy cuenta de que formaron parte de un proceso de madurez personal (Participante 1).

El proceso de supervisión de tesis no solo se orienta hacia la promoción de la formación en investigación de los estudiantes, sino que también tiene el potencial de mejorar y enriquecer aspectos personales en ellos. Este aspecto no se aborda con frecuencia en investigaciones como los Estudios de Egresados (EE), pero es evidente que la gestión del tutor puede influir de manera positiva en estas mejoras y regularidades personales. Esto se fundamenta en los conocimientos pedagógicos que los tutores poseen (Cruzata-Martinez, et al, 2018).

4.3.3.2 Formación en investigación dentro del proceso de dirección de tesis

En el nivel de posgrado, el proceso de formación está orientado hacia la creación, diseño y ejecución de una investigación, lo que brinda la oportunidad de generar nuevo conocimiento. La elaboración de una tesis durante la MIE facilita la inmersión en la investigación educativa. Esto permite que las generaciones de estudiantes se concentren en procesos reflexivos y críticos basados en la práctica. Como resultado, los estudiantes se involucran en un área de interés relacionada con su especialidad y pueden desarrollar y aprobar su proyecto desde la misma perspectiva (Cruzata-Martínez, 2018).

4.3.3.2.1 Reconocimiento de saberes sustantivos

Una tesis del nivel de maestría para los posgrados en investigación en México conlleva un aproximado de dos años y seis meses para su culminación una vez iniciado el trayecto educativo del programa. Durante ese tiempo el proceso de formación del estudiante transcurre por un trayecto en el que se enfrenta a un conglomerado de nuevos aprendizajes que en algunas ocasiones tienen la oportunidad de identificar y sacarles el mayor provecho, como ejemplo se presenta el siguiente argumento:

Me llevaba mucho tiempo comprender los conceptos, y eso representó un gran desafío para mí. Sin embargo, en retrospectiva, considero que esta experiencia fue muy valiosa, ya que me obligó a esforzarme y volver a nivelarme con los estándares del programa. Fue un proceso que demandó mucho esfuerzo, numerosas horas de lectura y dedicación, y podría decir que la comprensión profunda fue la parte más difícil (Participante 11).

Los estudiantes de posgrado enfrentan desafíos al llevar a cabo sus proyectos de investigación, especialmente aquellos que se consideran principiantes en la producción científica, como señalan Rodríguez Hernández y García Valero (2015). No obstante, durante el proceso de investigación, los estudiantes realizan actividades que les permiten avanzar desde la planificación hasta la ejecución de sus proyectos, como se destaca en Montes de Oca y Machado (2009). Sin embargo, a lo largo de estas actividades y en conjunto con las actividades esenciales como la organización, el razonamiento y la comprensión de conceptos, pueden persistir dificultades en la comprensión teórica entre tutores y alumnos.

Siempre cumplí con mis responsabilidades en la MIE, y gestionar el orden y las tareas de todas las materias no fue un problema para mí. Sin embargo, había momentos en los que me sentía frustrada cuando interactuaba con mi director de tesis, ya que parecía que estábamos hablando en dos idiomas diferentes y no lográbamos entendernos. En esos momentos, podía ver que él también se frustraba, y yo experimentaba una sensación similar de desesperación. Esta parte del proceso de investigación fue un desafío, pero al final, cuando lograba

comprender sus indicaciones, experimentaba una gran satisfacción al darme cuenta de que me acercaba a mi objetivo. En otras palabras, aunque el proceso de entendimiento en la investigación era difícil, también dependía de mí. Con los profesores, iba identificando sus líneas de trabajo, y era mi responsabilidad alcanzarlas. Siempre pensé en términos de "los alcanzo o los alcanzo" (Participante 10).

Este tipo de advenimientos académicos dentro de los trayectos formativos a partir de la investigación marcan una transición en los egresados que permite acrecentar su autonomía y firmeza.

4.3.3.3 Percepción de la formación en investigación

Los EE se enfocan en detallar la percepción de los estudiantes y el valor que atribuyen a la formación que han recibido. En esta variedad de estudios, se exploran aspectos que permiten comprender el valor que los alumnos asignan a la educación obtenida en sus respectivos programas. Demircioglu (2008) señala que estos estudios se centran en las respuestas de los participantes, y se destacan diversos aspectos relacionados con la formación. Entre ellos, se destaca el interés principal de adquirir nuevas habilidades básicas en investigación educativa, identificar problemas adecuados para investigaciones empíricas, desarrollar revisiones bibliográficas y seleccionar metodologías e instrumentos apropiados para sus proyectos.

Le daría a la MIE 10 de 10 estrellas. Fue un servicio excelente, y si tuviera que elegir nuevamente dónde estudiar, definitivamente volvería a elegir la MIE (Participante 8).

Mi experiencia con los doctores en la MIE fue altamente disciplinada y rigurosa. A pesar de ello, considero que este proceso me enriqueció tanto a nivel personal como académico. Me ayudó a tomar en serio la investigación y contribuyó a la formación de mi perfil profesional y personal (Participante 5).

Dentro de las recomendaciones para la formación de tipo investigativa recibida por los egresados se obtiene el siguiente establecimiento:

En lo que respecta a las asignaturas, considero que podría haberse centrado más en la preparación para la publicación de artículos y ponencias. Observé que, en general, todos teníamos dificultades en esta área, especialmente en la redacción de propuestas, que a menudo se postergaba hasta el final del programa. Sin embargo, recibí una excelente orientación por parte de mi director, quien constantemente me instaba a empezar a escribir desde el segundo o tercer semestre. A pesar de eso, creo que hubiera sido beneficioso tener un enfoque más pronunciado en esta habilidad en el plan de estudios (Participante 13).

Hasta ahora, la formación académica en la MIE parece ser altamente satisfactoria para los participantes. Esto coincide con las percepciones de la mayoría de los egresados en el último EE de la Dirección de Planeación, aunque estos pertenecen a una década de estudios diferente dentro del mismo programa (García, 2011).

4.3.3 Actividades laborales de los egresados y su paso a los estudios de Doctorado

En la primera década de la MIE, la mayoría de los egresados se dedicaban principalmente a actividades profesionales como docentes de educación superior (García, 2011). Sin embargo, los resultados actuales muestran diferencias en las actividades laborales predominantes en esta última década, como se detalla en la Tabla 20. Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre la relevancia y pertinencia de la formación recibida en relación con estas nuevas tendencias laborales.

Tabla 20.
Actividades laborales de los participantes

| Participante | Trayectoria profesional previa y/o durante la MIE | Actividad profesional o académica actual | Sector de actividad actual | Total, años de experiencia |
|---------------------|---|--|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1 | Cámara Nacional de la Industria de Restaurantes y Alimentos Condimentados CANIRAC, maestra de inglés y francés en Instituto Anglo-Mexicano INAM | Estudiante Doctorado en Innovación Educativa/ Docente en Preparatoria Tecnológico de Monterrey | Privado | 10 años |

| | | | | |
|----|---|--|-------------------|----------|
| 2 | Docente titular de grupo en Educación Pública | Estudiante Doctorado en Innovación Educativa / Docente en Sistema Educativo de Nivel Básico/ Docente en Universidad de Sonora | Público | 6 años |
| 3 | Docente de inglés en instituciones de educación básica privada | Estudiante Doctorado en Innovación Educativa/ Docente en Universidad de Sonora | Público | 2.5 años |
| 4 | Maestra de kínder sector privado | Estudiante Doctorado en Innovación Educativa | Público | 4 años |
| 5 | Clases en escuelas privadas de inglés, asesorías particulares y docente en Educación Básica Pública | Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales en Colegio de Sonora/ Docente en Escuela Normal del Estado | Público | 6 años |
| 6 | Desarrollo Integral de la Familia DIF Municipal | Área de resguardo Administrativo en la Comisión Nacional del Agua, Veracruz México | Público | 6 años |
| 7 | Telex y área administrativa del Gobierno del Estado | Docente Universidad del Valle de México | Privado | 17 años |
| 8 | Maestra de primaria sector privado | Estudiante Doctorado en Ciencias Sociales de la UNISON | Público | 5 años |
| 9 | Asistente en buques y ferris de pasajeros del sector privado/ Maestra de inglés | Docente en Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios CBTIS y en Universidad del Desarrollo Profesional UNIDEP | Público y privado | 8 años |
| 10 | Maestra titular de grupo de Educación básica | Estudiante Doctorado en Ciencias Sociales de la UNISON/ Emprendimiento empresarial propio/ Maestra en Universidad Privada | Público y privado | 4 años |
| 11 | Seguimiento de medios, maestro de español en secundaria privada | Maestro de Educación Básica y de fútbol | Privado | 6 años |

| | | | | |
|----|---|--|----------------|---------|
| 12 | Maestra de ballet, proyectos con maestros de educación superior como pasante. | Docente en Universidad Autónoma de Nayarit UAN /Coordinación de fondos extraordinarios de la UAN | Público | 13 años |
| 13 | Servicio social, sustituta en educación básica en Vancouver | Asistente en distrito escolar de Seattle WA. | Público en EUA | 7 años |

Fuente: Elaboración propia

La decisión de continuar con estudios de doctorado surge del deseo de adquirir un mayor conocimiento y acceder a mejores oportunidades laborales. A lo largo del programa educativo, se enfatiza el desarrollo de habilidades en técnicas de investigación, las cuales se convierten en competencias valiosas que no son comunes en el ámbito profesional general, en línea con las conclusiones de García-Aracil y Van der Velden (2008) sobre el desarrollo de competencias metodológicas en el entorno laboral. De los trece participantes, siete están actualmente cursando estudios de doctorado. La mayoría de ellos considera que la investigación desempeña un papel fundamental en su desarrollo profesional y aspira a contar con mejores oportunidades laborales como resultado de esta formación adicional.

Realizo mis estudios de Doctorado para seguir mejorando y aprendiendo además en un futuro busco ser candidata para una plaza de tiempo completo en sistema público o privado (Participante 3).

También se observa que los egresados que han optado por continuar sus estudios a nivel de Doctorado después de completar la MIE muestran un alto grado de seguridad y determinación en relación con su futuro profesional. Afirmaron que la MIE les abrió nuevas oportunidades laborales. Este mismo sentimiento de apertura de oportunidades se refleja en otros seis participantes que aún no han iniciado estudios de doctorado. De estos, cinco tienen la intención de obtener ese grado académico en un futuro cercano, mientras que uno sigue considerando la posibilidad de continuar con estudios adicionales o buscar una especialización en educación.

Las actividades profesionales actuales de los egresados también se ven influenciadas por las experiencias previas durante su tiempo en la MIE, como se

evidencia en la mayoría de los casos. Además, la adquisición de conocimientos formales adicionales ha contribuido al desarrollo de nuevas habilidades y competencias, como se ha señalado en tres casos específicos de egresados que han optado por ocupar roles laborales en ámbitos administrativos dentro del sector público federal, el sector educativo y el ámbito internacional de la educación, no limitándose únicamente a roles docentes.

En mi trabajo en una universidad pública, tengo la capacidad de identificar innovaciones que pueden implementarse mediante la asignación de fondos económicos. Analizo todo el contexto y considero las posibles implicaciones de estas innovaciones. Esta habilidad me distingue y me permite ver la perspectiva de la influencia que estas acciones pueden tener en la institución. (Participante 12).

La Maestría despertó en mí nuevos intereses, además de brindarme oportunidades de superación y acceso a ofertas laborales en la Educación Superior, a las que anteriormente no habría podido acceder. También adquirí la capacidad de analizar el sistema educativo en México, que es muy extenso y complejo. Comprenderlo e investigarlo se convirtió en una pasión, y por eso, creí y sigo creyendo que el Doctorado es una oportunidad para profundizar en este campo y contribuir al ámbito educativo (Participante 9)

4.3.3.3.1 Cambios favorables por el estudio de la maestría

Pico, Quejada y Contreras (2014) determinan que la satisfacción laboral de los egresados de posgrado tiene una cercanía amplia con los estudios de licenciatura previamente obtenidos, para efectos de este estudio se obtiene que aun cuando cinco de trece de participantes no cuentan con estudios de licenciatura en educación o y/o áreas disciplinares afines como el resto de las personas, la totalidad de ellos argumentan satisfacción por las actividades laborales desempeñadas actualmente.

Además de ser considerado en las decisiones tomadas por la dirección de la escuela en la que trabajo y por el grupo de maestros con los que interactúo,

me siento contento y satisfecho con mi trabajo. También he logrado obtener un salario competitivo. A pesar de haber estudiado letras, siempre supe que quería ser maestro. En la actualidad, combino todos mis conocimientos para impartir clases que muchos docentes evitan, pero yo tengo la habilidad y la confianza para hacerlo (Participante 11).

Un dato importante que no se consideró inicialmente al definir las características de esta investigación y que merece destacarse debido a la prevalencia del resultado es el aumento salarial. Esto se observa en comparación con grupos de individuos con niveles educativos más altos, según lo señalado por Pico, Quejada y Contreras (2014). Es relevante notar que un mayor número de horas de trabajo diario no necesariamente conduce a este aumento salarial, sino más bien la obtención de grados educativos.

Tengo un sueldo muy bueno por unas cuantas horas que imparto de clases en preparatoria, la institución privada para la que trabajo me incentiva con bonos a partir de innovaciones que yo haga para mi currículo como maestra y hacia los alumnos, la MIE formó parte de todo este aprendizaje que pongo en práctica ahí mismo, fue una buena decisión haber estudiado esta maestría, la recomiendo siempre y sin dudas (Participante 1).

Esta situación también se correlaciona con los hallazgos del Observatorio Laboral en México, que sostiene que la obtención de títulos académicos de posgrado facilita la inserción en el mercado laboral y conduce a un aumento en los ingresos económicos. Siguiendo la perspectiva de Kuh (2008), los efectos de las actividades educativas de posgrado se traducen en beneficios económicos, cívicos y personales. Estos argumentos finalmente respaldan la influencia de la MIE en la vida profesional de los egresados, con un impacto que perdura más de diez años después de su graduación y contribuye a su satisfacción, no solo en términos de empleo sino también en términos personales.

Cuando ingresé a la MIE, era una persona bastante joven y llena de entusiasmo, pero al mismo tiempo, tenía ciertos temores sobre lo que me depararía en el trayecto. Durante mi tiempo en el programa, experimenté una especie de

transformación personal. Salí de la MIE con una mayor confianza en mis objetivos y sueños. La experiencia de contar con el apoyo de los profesores y la amistad de mis compañeros fue fundamental en este proceso. Debo decir que la persona que entró a la MIE y la que salió de ella eran bastante diferentes; ni yo mismo me reconocería [risas] (Participante 13).

Capítulo 5. Conclusiones

En la presente sección, se sintetizan las conclusiones derivadas de la evidencia recabada durante la investigación. La finalidad primordial de este estudio radicó en examinar detalladamente las impresiones de los egresados en relación con la educación recibida a través del programa y su impacto en su evolución profesional. Adicionalmente, como parte de la culminación del estudio, se propone un plan de difusión enfocado en las líneas de investigación de la Maestría en Innovación Educativa (MIE).

5.1 Características sociodemográficas, académicas y laborales previas de los egresados de la Maestría en Innovación Educativa

Buscamos describir las características demográficas de los graduados en las diez generaciones, resaltando la predominancia de mujeres en la composición de estas cohortes. Las diferencias en edades entre los participantes pueden atribuirse a diversos factores, como sus intereses y objetivos educativos, trayectoria académica y laboral, requisitos de ingreso, expectativas y oportunidades profesionales, crecimiento personal, y las particularidades del entorno y la metodología de enseñanza. Además, observamos que el apoyo de la familia desempeña un papel fundamental en la experiencia de los participantes a lo largo de su trayecto en la MIE. Las recomendaciones y ejemplos de vida de sus seres queridos influyen en sus decisiones y motivaciones. A lo largo de una década, hemos observado cambios en la edad de ingreso de los estudiantes a la MIE, con una tendencia hacia edades más jóvenes. Esto sugiere que los estudiantes tienen más tiempo disponible para dedicarse a sus estudios y priorizan sus necesidades tanto académicas como personales. Es importante destacar que la mayoría de los egresados ya tenían experiencia en la docencia antes de ingresar a la MIE, con un énfasis particular en la enseñanza en instituciones de educación básica privada. Esta experiencia previa en la enseñanza se ha mantenido constante a lo largo de las generaciones. Además, las mujeres continúan demostrando una fuerte motivación para avanzar en sus estudios, ya sea dedicando su vida a la formación académica o equilibrándola con responsabilidades familiares, con el propósito de establecer un ejemplo y mejorar sus oportunidades laborales.

5.2 Motivaciones, expectativas y objetivos que impulsan a los egresados en su trayecto educativo

El ingreso y la permanencia de los estudiantes en la MIE están impulsados por motivaciones multifacéticas, incluyendo el apoyo familiar y la aspiración a mejores oportunidades laborales. Las redes de apoyo familiar son cruciales, especialmente para las madres estudiantes, quienes reciben ayuda en el cuidado de sus hijos mientras se enfocan en sus estudios. Además de la motivación familiar, los estudiantes buscan la autosuperación y el avance profesional, lo que se refleja en su deseo de especializarse y mejorar su situación laboral y económica. La beca del CONACYT emerge como un estímulo adicional, incentivando la perseverancia y el compromiso de los estudiantes con el programa. Esta motivación extrínseca se suma a los factores intrínsecos, como la atracción hacia las líneas de investigación del programa y la evaluación de su contribución al desarrollo profesional. La trayectoria académica en la MIE está marcada por desafíos de socialización y adaptación, con estudiantes enfrentando incertidumbres y competitividad al inicio del programa. La adaptación y la socialización son fundamentales, con estudiantes fortaleciendo lazos y colaborando, aunque algunos experimentan aislamiento social debido a la intensa dedicación académica. La dedicación temporal al programa varía entre los estudiantes, con algunos logrando equilibrar sus responsabilidades familiares y académicas, mientras que otros enfrentan tensiones que impactan su salud física y mental. La gestión eficaz del tiempo y el apoyo de la beca del CONACYT son factores clave para la permanencia en el programa. En conclusión, la experiencia en la MIE es una amalgama de motivaciones personales, familiares y profesionales, entrelazadas con desafíos de socialización, adaptación y dedicación temporal. A pesar de los obstáculos, los estudiantes demuestran resiliencia y crecimiento, tanto personal como profesional, a lo largo de su trayectoria académica.

5.3 Estrategias Didácticas y Apoyo Docente

La implementación de estrategias didácticas efectivas y el apoyo empático de la plantilla docente, según la percepción de los participantes, han demostrado ser fundamentales para facilitar procesos de aprendizaje satisfactorios y brindar apoyo significativo. Los alumnos, en su mayoría maestros en ejercicio, realizan una evaluación crítica constante de las estrategias pedagógicas empleadas por los profesores para la transmisión y consolidación del conocimiento. Esta evaluación crítica permite identificar áreas de mejora, especialmente en lo que respecta a la enseñanza unidireccional, dentro del marco del programa académico.

La relación entre los participantes y sus directores de tesis se caracteriza por el apoyo, el compromiso y la disposición de los tutores para abordar las inquietudes académicas de los estudiantes. Las interacciones agradables entre ambas partes se han revelado como un factor clave para el éxito de los estudiantes y sus investigaciones. Los estudiantes valoran en gran medida las revisiones exhaustivas realizadas por sus tutores en los documentos de investigación, lo que subraya la importancia de que los tutores posean una profunda experiencia en el tema, la metodología y las prácticas científicas necesarias para llevar a cabo investigaciones de alta calidad.

Los seminarios teóricos y metodológicos desempeñan un papel trascendental en la experiencia formativa de los participantes. Estos seminarios impulsan el crecimiento tanto a nivel académico como personal, y a menudo son identificados como momentos de reconocimiento significativo. Este reconocimiento se hace evidente a medida que los egresados reflexionan sobre su trayectoria, que ha estado marcada por desafíos académicos y personales significativos.

5.4 Impacto del Posgrado en la Trayectoria Profesional: Logros y Perspectivas de los Egresados de la MIE

El posgrado tiene un impacto significativo en la trayectoria profesional de los egresados, generando una influencia positiva que se manifiesta de diversas maneras en sus vidas. A pesar de enfrentar desafíos notables al buscar empleo y equilibrar sus

compromisos personales con sus responsabilidades académicas, los egresados han logrado aplicar de manera efectiva los conocimientos y habilidades adquiridos en sus roles como docentes e investigadores.

La formación recibida en la MIE se traduce en una mejora palpable de las competencias generales y de investigación de los egresados, que encuentran aplicabilidad directa en sus respectivos campos laborales. Además, este posgrado les proporciona una mayor autonomía, confianza y determinación en sus futuras actividades profesionales, y una vez inmersos en este entorno, son ampliamente reconocidos por haber completado con éxito un programa de posgrado en investigación.

Este aumento en las competencias y en la calidad de su formación se refleja en mejoras económicas sustanciales derivadas de sus actividades laborales. Los egresados buscan continuamente perfeccionar sus habilidades y mantener un enfoque constante en su desarrollo profesional para asegurar la persistencia de estos beneficios. Se destaca la importancia de desarrollar habilidades en compromiso ético, trabajo en equipo, capacidad de escucha y liderazgo, tanto en el ámbito académico como en otros contextos laborales. Estas habilidades les permiten a los egresados alcanzar la pertinencia laboral en relación con su formación adquirida, lo que se traduce en un alto grado de satisfacción y una fuerte percepción de pertinencia con respecto al programa de posgrado de la MIE. Los egresados mantienen un firme interés en continuar su formación a nivel de doctorado, con una clara determinación de contribuir al campo de la educación o mejorar sus credenciales y perspectivas profesionales. De esta manera, cierran el ciclo de los objetivos fundamentales de la MIE y desarrollan estrategias para mejorar sus futuras actividades laborales.

5.5 Propuesta de innovación para la mejora de los procesos de difusión en logros de los egresados para el reconocimiento de los interesados en la MIE

Esta investigación no puede ahondar en todas las áreas de oportunidad presentadas, pero sí cuenta con la identificación de un área de oportunidad para proponer una estrategia de difusión que destacaría el reconocimiento de la MIE, de los perfiles de egresados previo al ingreso al programa y en su desarrollo profesional al final de su

trayecto educativo, así como la prospectiva del plan educativo visto desde la óptica de profesores del NAB, tal como lo describe la tabla 21.

Tabla 21.
Propuesta de innovación

| Área de oportunidad | Objetivo de cambio | Propuesta de innovación |
|---|--------------------------------------|---|
| Escasa difusión de logros de los egresados del programa | Desarrollo de estrategia de difusión | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de video desde la perspectiva de los docentes de la MIE con respecto a la identificación de: <ul style="list-style-type: none"> ○ . -Objetivos de la maestría ○ . -Perfil de estudiantes ○ . -Egresados ○ . -Impacto de la maestría • Prospectiva del programa |

Fuente: Elaboración propia

Hasta hoy se ha trabajado en la creación de un video mencionado y que proporciona una visión general y concisa de los egresados de la MIE, con la colaboración de estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UNISON. Puede acceder a este video a través del siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1IGf-fqQs-7AO-J-S9WvKGRyHRFdUqBB9/view?usp=share_link

El índice de ingresos a la maestría muestra características dentro de los perfiles de alumnos muy establecidas mayoritariamente para estudiantes provenientes de Licenciaturas en Educación del estado de Sonora, como alternativa eesta información tiene el alcance de promover a la MIE con los futuros estudiantes a través de los medios de comunicación digitales o tradicionales que resulten más convenientes más allá de este estado de la República, inclusive sin presentar gastos económicos de desplazamiento para la difusión del programa.

5.6 Limitaciones

En este proyecto de investigación las limitaciones enfrentadas se quedan en la distribución de los tiempos, horarios y correspondencia de fechas pactadas para la

aplicación del instrumento con los egresados, en remembranza que son personas que cuentan con una carga mayor de obligaciones diversas actualmente.

5.7 Agenda de investigación

Los EE son reconocidos por el aporte a los planes académicos y docencia, durante la existencia de la MIE en casi 25 años se han desarrollado investigaciones un tanto similares, sin embargo estas no han abordado a los empleadores de los egresados de la MIE de manera profunda, de la misma forma los cambios educativos desde la visión tecnológica no se han manifestado en un mayor grado para la impartición de clases según los mismos egresados, es por ello que se propone la siguiente agenda de investigación a futuro.

- a) Seguimiento de egresados desde la óptica profunda de los empleadores
- b) Acciones innovadoras en la impartición de clases de la MIE
- c) Elaboración de módulos educativos desde plataformas *Moodle “Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment”* con especial atención para las materias de metodologías para la investigación.
- d) Establecer línea de investigación con cursos bajo la metodología MOOC (Masive Online Open Courses).

Referencias

- Abarca, N., Gormaz, N., y Leiva, P. I. (2012). Expectativas de roles futuros de estudiantes universitarios en Chile. **Universitas Psychologica**, 11(2), 405-414. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-2.arfe>
- Acosta, S. A., y Planas, C. J. (2014). **La arquitectura del poliedro: Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México**. Editorial Universitaria Libros UDG.
- Acosta, S. A., Planas, J., Enciso, I., Medor, D., Pérez, E., Quevedo, N., y Quintero, Y. (2015). Estudio institucional de seguimiento de egresados del CUCEA-U. de G.: origen social, trayectorias escolares y estrategias de inserción académica y profesional.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2014, 16 de septiembre). **Libros Blancos**. <http://www.aneca.es>
- Aguilar, M. K. (2023, 13 de febrero). Estudiar un posgrado mejora tu vida profesional. **ANUIES**. http://www.anui.es/noticias_ies/estudiar-un-posgrado-mejora-tu-perfil-profesional
- Angulo, P., Quejada, R., y Yáñez, M. (2014). Ingresos adecuados y satisfacción laboral: análisis probabilístico basado en una encuesta a graduados de educación superior en Colombia. **Trabajo y sociedad**, (22), 141-160.
- ANUIES. (1998). **Esquema básico para estudio de egresados**. ANUIES.
- ANUIES. (2000). **La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo**. ANUIES.
- ANUIES. (2021). **Anuario estadístico de la población escolar en educación superior: Ciclo escolar 2020-2021**. <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B. T., y Torrealba, R. R. Zúñiga, J. (2006). **Investigación educativa**. Universidad Arcis.
- Araya, S. (2015). Políticas de igualdad de género y educación superior: Desafíos conceptuales y prácticos. En **Calidad de la Educación Superior y Género en América Latina** (pp. 29-45). FLACSO.
- Arnold, I. J. (2011). John Hattie: Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. **International Review of Education**, 57(1-2), 219-221. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8>

- Arredondo, G. V., Perez-Rivera, G., y Morán, O. P. (2006). Políticas del posgrado en México. **Reencuentro**, 45, 1-23.
- Asensio, I., y Ruiz, C. (2017). Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 20(3), 79-91. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.265231>
- Astin, A. W. (1993). Principles of good practice for assessing student learning. **Leadership Abstracts**, 6(4), 4.
- Barreiro, H., y Terrón, A. (2005). **La institución escolar: una creación del estado moderno**. Octaedro.
- Basset, R., y Maldonado, A. (2014). Organismos internacionales y políticas en educación superior ¿pensando global, actuando localmente? ANUIES.
- Bernaza Rodríguez, G. J., y Douglas de la Peña, C. (2016). Un paso más hacia las tareas docentes en el posgrado. **Revista Iberoamericana de Educación**.
- Biggs, J., y Tang, C. (2011). **Teaching for quality learning at university: What the student does**. McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Bogdan, R. C., y Biklen, S. K. (2003). **Qualitative Research of Education: An Introductory to Theories and Methods**. Boston: Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1979). **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Fontamara.
- Brown, P., Hesketh, A., y Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. **Journal of Education and Work**, 16(2), 107-126.
- Burgos Flores, B., López Montes, K. M., y García Quijada, C. C. (2010). Estudio de Egresados de posgrado de la Universidad de Sonora. Colección: Documentos de Investigación Educativa. Dirección de Planeación, Universidad de Sonora. https://planeacion.unison.mx/pdf/estudio_egresados_uson_2010.pdf
- Burgos, B., López, K. M., y García, C. C. (2011). Estudio de egresados de la Universidad de Sonora. Colección: Documentos de Investigación Educativa. Dirección de Planeación, Universidad de Sonora.
- Burgos Flores, B., López Montes, K. M., y García Quijada, C. C. (2012). Estudio de Egresados de posgrado de la Universidad de Sonora. Colección: Documentos de Investigación Educativa. Dirección de Planeación, Universidad de Sonora. https://planeacion.unison.mx/pdf/estudio_egresados_uson_2012.pdf

- Burgos Flores, B., López Montes, K. M., García Quijada, C. C., y Millán Elías, R. P. (2014). Estudio de Egresados de posgrado de la Universidad de Sonora. Colección: Documentos de Investigación Educativa. Dirección de Planeación, Universidad de Sonora. https://planeacion.unison.mx/pdf/estudio_egresados_uson_2014.pdf
- Burgos Flores, B., López Montes, K. M., Coronado Arvayo, L., y García Quijada, C. C. (2017). Estudio de Egresados de posgrado de la Universidad de Sonora. Colección: Documentos de Investigación Educativa. Dirección de Planeación, Universidad de Sonora. https://planeacion.unison.mx/pdf/estudio_egresados_uson_posgrado_2017.pdf
- Burgos Flores, B., López Montes, K. M., y Moreno Borchardt (2019). Estudio de Egresados de posgrado de la Universidad de Sonora. Colección: Documentos de Investigación Educativa. Dirección de Planeación, Universidad de Sonora. https://planeacion.unison.mx/pdf/Estudio_de_egresados_2019.pdf
- Bustos, B. (2011). Ocupación y empleo de profesionales en México: enfoques y características. **Perspectiva**, 40, 41-65.
- Calvo, A., Padilla, F., y Perea, M. (2004). El manual para el tutor. [Ponencia] Primer Encuentro Nacional de Tutoría, 23 de junio. Colima, México. <http://www.anuies.mx/index800.html>
- Campa, A. (2023). La formación de nuevos investigadores educativos en la Maestría en Innovación Educativa [Tesis de Maestría, Universidad de Sonora].
- Cardona Torres, S., Vélez Ramos, J., y Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. **Educar**, 52(2), 423-447.
- Carrera-Hernández, C., Madrigal, J., y Lara, Y. I. (2020). Las habilidades investigativas en el currículo de posgrado. En B. I. Sánchez Luján y R. Hinojosa Luján (Eds.), **Trazos de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes** (pp. 13-17). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Castillo, A. (2014). Citado en Rodríguez Jiménez, J., Millanes Campa, B., y Durand Villalobos, J. (2019). Universidad y maternidad. Madres universitarias en la Universidad de Sonora. **Universidades**, 70(79), 41-52. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2019.79.64>
- Castillo, E., Estévez, E., García, M., y Paz, O. (2011). Reporte de Investigación: Seguimiento de Egresados de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora.

- Castillo Ochoa, E., Barrientos López, C., y Ramírez Camberos, A. (2007). Investigación educativa en las escuelas normales: Práctica docente y seguimiento de egresados. Mora Cantúa-Editores S.A. de C.V.
- Cervantes Holguín, E., Gutiérrez Sandoval, P. R., y Ronquillo Chávez, C. C. (2022). Ser estudiante de posgrado en contextos de incertidumbre. La experiencia de los investigadores educativos en formación. **RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, 13(25), Article 25. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1363>
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small and medium-sized firms. **International Small Business Journal**, 15(1), 73-85.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). (2021, diciembre). Acerca de. COMIE. <http://www.comie.org.mx/v3/portal/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2021, 14 diciembre). Sistema Nacional de Investigadores. <http://conacyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/>
- Contreras, O., y Urrutia, M. (2017). Trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados. **Revista Iberoamericana de Educación**, 74(1), 59-74. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.763>
- Creswell, J. W. (2014). **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. Sage Publications.
- Cruzata-Martínez, A., Bellido, R., Velázquez-Tejeda, M., y Al huay-Quispe, J. (2018). Tutorship as a Pedagogical Strategy for the Development of Postgraduate Research Competencies. **Propósitos y Representaciones**, 6(2), 9-35. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.252>
- De la Cruz, F. G., y Abreu, L. F. (2012). Atributos de tutores de posgrado campo disciplinarios. La perspectiva de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. **Perfiles Educativos**, 34(138).
- De la Rosa-Robles, E. D., Ríos-Cepeda, V., y Valles-Ornelas, M. (2022). La evaluación del estrés académico y la adaptación en estudiantes de posgrado en la UPNECH. **Ra Ximhai**, 18(1), 63-82.
- Demircioglu, I. H. (2008). Learning how to conduct educational research in teacher education: A Turkish perspective. **Australian Journal of Teacher Education**, 33, 1-17.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Díaz, L. C., y Bastías, D. C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1), 1-78. <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Durand, J. (2019). Estudio de seguimiento de egresados de la Maestría en Innovación Educativa, periodo 2011-2017. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1039-1048. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.456>
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. La Piqueta.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Enciso, I., Pérez, E., y Planas, J. (2016). Resultados del diagnóstico sobre estudiantes y egresados de posgrados del CUCEA. En Acosta Silva, A., Planas Coll, J., Enciso Ávila, M., Medor, D., Pérez, E., Quevedo Huerta, N., y Quintero Maciel, Y. *Estudio institucional de seguimiento de egresados del CUCEA-U. de G.: origen social, trayectorias escolares y estrategias de inserción académica y profesional* (pp. 53-128). Inédito.
- Espinoza-Freire, E. (2018). La hipótesis en la investigación. *Mendive*, 16, 122-139.
- Everaert, P., Opdecam, E., y Maussen, S. (2017). The relationship between motivation, learning approaches, academic performance and time spent. *Accounting Education*, 26, 78-107.
- Expósito, U. D., y González-Valero, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2), 10-16.
- Ferrero, J. (1994). *Teoría de la educación: lecciones y lecturas*. Universidad de Deusto.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Flick, U. (2004). Design and process in qualitative research. In *A companion to qualitative research*. Sage Publications.
- Fuentes Molinar, O. (1983). Las épocas de la universidad mexicana. *Cuadernos Políticos*, 36, 47-55.

- García-Aracil, A., y Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: Labor market mismatches and their payoffs. **Higher Education**, 55(2), 219-239.
- García, H. M., y Gómez, R. R. (2012). **La educación y el futuro de México**. UNAM.
- García-Garduño, J. M., y Organista, J. (2006). Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 8(2).
- García, M. (2011). Seguimiento de Egresados de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora: Percepción sobre el Espacio Educativo y Satisfacción [Tesis de Maestría, Universidad de Sonora]. <http://www.repositorioinstitucional.uson.mx/handle/20.500.12984/580>
- Gaviria, J. L. (2015). Filosofía de la educación e investigación empírica: ¿Prioridad o paridad? Una respuesta a Gil Cantero y Reyero. **Revista Española de Pedagogía**, 73(262), 499–517.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). **The discovery of grounded theory**. Chicago: Aldine Press.
- Glazman-Nowalski, R. (2015). La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates. **Revista de la educación superior**, 44(176), 159-163.
- Grendler, P. F. (2002). **The Universities of the Italian Renaissance**. The John Hopkins University Press.
- Grossman, P. (2008). Responding to our critics: from crisis to opportunity in research on teacher education. **Journal of Teacher Education**, 59, 10-23.
- Guerrero, M. E. (2011). Formación para la investigación y programas de posgrado. **Revista Studiositas**, 6(1).
- Guillamon, F. J. (1991). Las carencias del sistema y el abandono de los estudios en el curso de acceso. En actas de **Universidad de Cádiz. (Ed.), Primer Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria** (pp. 206-211). Universidad de Cádiz. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Hartog, J. (2001). On human capital and individual capabilities. *Review of Income and Wealth*, 47(4), 515-540.
- Hartog, J. (1992). Labor Demand. *Capabilities, Allocation and Earnings*, 13-46.
- Hernández, C. A., Jiménez, M., Guadarrama, E., y Rivera, Á. E. (2016). La percepción de la motivación y satisfacción de la tutoría recibida en estudios de posgrado. **Formación universitaria**, 9(2), 49-58.

- Hernández, C., Tavera, M., y Jiménez, M. (2012). Seguimiento de Egresados en Tres Programas de Maestría en una Escuela del Instituto Politécnico Nacional en México. **Formación universitaria**, 5(2), 41-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000200006>
- Hernández, I. B., Sánchez, S. S., y Mendoza, A. B. (2012). Estrategia metodológica para capacitar al tutor de la “Vanguardia Mario Muñoz”. Una experiencia camagüeyana. **Humanidades Médicas**, 12(2), 317-336.
- Hyland, K. (2008). Disciplinary voices: Interactions in research writing. **English Text Construction**, 1(1), 5-22.
- INEGI. (2018). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad. **Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo**. <https://inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>
- Instituto Politécnico Nacional. (s.f.). Estudiar un posgrado en el Instituto Politécnico Nacional. **Instituto Politécnico Nacional**. <https://www.ipn.mx/>
- Johnson, G. M., y Buck, G. H. (1995). Students personal and academic attributions of University Withdrawal. **Canadian Journal of Higher Education**, 25, 53-77.
- Jones, M. (2013). Issues in Doctoral Studies - Forty Years of Journal Discussion: Where have we been and where are we going? **International Journal of Doctoral Studies**, 8, 83-104. <https://doi.org/10.28945/1871>
- Kuh, D. (2008). High-impact educational practices. **Peer Review**, 10(4), 30-31.
- Landrum, T. J., y Kauffman, J. M. (2013). Behavioral approaches to classroom management. In **Handbook of classroom management** (pp. 57-82). Routledge.
- Latapí, P. (2018). **Un siglo de educación en México**. Fondo de Cultura Económica.
- Lechuga Montenegro, J., Ramírez Argumosa, G., y Guerrero Tostado, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. **Economía UNAM**, 15(43), 110-139. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2018.43.387>
- Llanes, J., Méndez-Ulrich, J. L., y Montané, L. A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. **Educación XX1**, 24(1), 45-68, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26491>
- López, J. M., Delgado, M., y Hernández, I. (2021). ¿Quién es el egresado de posgrado? **Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación**, 4(1), 17-17.
- López, M. L., y Rivera, M. L. (2017). El Concepto de Tutorías en Posgrado una Propuesta Innovadora desde su Conceptualización. **Sistemas, Cibernética e Informática**, 14(3), 100-103.

- Macías, M. E. Y., y Rivera, F. R. (2019). Evaluación de las condiciones laborales de egresados de Maestrías de calidad. **AvaCient. Formación Integral Científica, Tecnológica y Humanista**, 7(2).
- Maestría en Innovación Educativa. (1999). Publicación del Plan de Estudios (2da ed.). https://www.unison.mx/institucional/organos_gobierno/colegioacademico/acuerdo43/03-43-1999/Proyecto_de_Maestria_en_Innovacion_Educativa.pdf
- Malee, R., Maldonado–Maldonado, A. (Coords.). (2014). **Organismos internacionales y políticas en educación superior ¿Pensando globalmente, actuando localmente?** ANUIES/Cinvestav/IISUE.
- Marshall, C., y Rossman, G. B. (1999). **Designing Qualitative Research**. International Educational and Professional Publisher, California, 35.
- Martín, L. (2005). Formación de habilidades investigativas mediante el programa de maestría en psicología de la salud. **Revista Cubana de Salud Pública**, 31(2).
- Martín Pavón, M. J., Santo Sevilla, D. E., y Jenaro Río, C. (2018). Factores personales-institucionales que impactan el rendimiento académico en un posgrado en educación. **CPU-e. Revista de Investigación Educativa**, (27), 4-32. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2556>
- Martinez, A., Gil, M. A., Rey, C. J., Cabrera, V. A., Ponce, R. R., y Rodriguez, C. R. (1999). La evaluación diagnóstica como mecanismo para estimar el éxito o el fracaso en la licenciatura de médico cirujano. **Revista de la Educación Superior, México**, 110, 5-19.
- Martínez-González, A., Urrutia-Aguilar, M. E., Martínez-Franco, A. I., Ponce Rosas, R., y Gil-Miguel, A. (2003). Perfil de estudiante de posgrado con éxito académico en la UNAM. **Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto universitario de Ciencias de la Educación**, (32), 133-145.
- Martínez, M. P. (2018). **La investigación cualitativa**. Trillas.
- Mejía, J. (2018) El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. *Cinta moebio* 61: 56-71. doi: 10.4067/S0717-554X2018000100056
- Menacho, L. (2008, 9 febrero). Historia de la educación superior y de postgrado. **Gestiopolis**. <https://www.gestiopolis.com/historia-de-la-educacion-superior-y-de-postgrado/>
- Miller, D., y Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. **Revista de la educación superior**, 45(177), 17-42.

- Mora, A. M. (2008). La Universidad de París en el siglo XIII: Historia, filosofía y métodos. **Revista de Estudios Sociales**, 31, Article 31.
- Moreno Bayardo, M., G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, 40(158), 59-78.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., y Earl, L. (2014). Teacher effectiveness and professional learning. **School Effectiveness and School Improvement**, 25(2), 231-256.
- Negrín, O., y Vergara, J. (2009). **Historia de la educación**. Editorial Universitaria Ramón Areces-UNED.
- Observatorio Laboral. (2023, 16 mayo). Información estadística para el futuro académico y laboral en México. https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/preparate-empleo/Articulo_habilidades_ascenso.html
- Observatorio Laboral. (2023, 24 febrero). Información estadística para el futuro académico y laboral de México. <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Administrativo.html>
- Observatorio Laboral. (2023, 24 febrero). Información estadística para el futuro académico y laboral de México. <https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Educacion.html>
- Observatorio Laboral. (2023, 24 febrero). Información estadística para el futuro académico y laboral de México. https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Panorama_profesional_estados.html
- Olivé, L. (2005). La Cultura Científica y Tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento. **Revista de la Educación Superior**, XXXIV(4), 49-63.
- Ordorika S., I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. **Andamios**, 3(5), 31-47.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019). **Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral**. OCDE. <https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es>
- Ortega Ojeda, A., Castañeda Palomera, A., Díaz Pelayo, C. A., Zepeda Ibarra, C., Preciado Ortiz, C., de la Torre Cruz, M. del R., y Aréchiga Guzmán, Y. (2015). **El seguimiento de egresados. Estudio sociodemográfico**. Editorial Universidad

de Guadalajara. <https://editorial.udg.mx/gpd-el-seguimiento-de-egresados-estudio-sociodemografico.html>

Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (1977). Patterns of Student-Faculty Informal Interaction beyond the Classroom and Voluntary Freshman Attrition. **The Journal of Higher Education**, 48(5), 540-552. <https://doi.org/10.2307/1981596>

Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (2005). **How college affects students: A third decade of research**. Jossey-Bass.

Pedraza, J. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 136-169. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33134>

Perales Mejía, F. de J. (2020). Estudio de egresados en un programa de posgrado en educación. **Alteridad. Revista de Educación**, 15(2), 256-269.

Pérez Gómez, A. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. **Revista Investigación en la Escuela**, 26, 7-24.

Phillips, D. C. (2015). Pequeños inicios para grandes logros: innovaciones en la formación de los investigadores educativos. En M. de Ibarrola y L. W. Anderson (Eds.), **La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates**. ANUIES.

Porta, L., Álvarez, Z., y Yedaide, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente: La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 19(63), 1175-1193.

Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. **Revista Educación y Pedagogía**, 18(46), 11-24.

Reynaga, S. (2002). Los Posgrados: Una mirada valorativa. **Revista de la Educación Superior**, 31(124), 39-54.

Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. **Business Communication Quarterly**, 75(4), 453-465.

Rodríguez, R., y Urquidi, L. (Coord.). (2007). **De la concentración a la diversificación institucional. La educación superior en Sonora**. Universidad de Sonora, CONACYT.

Rosas, J., Contreras, J., y Ramírez, S. (2016). La relación alumno-tutor en el proceso de titulación: una experiencia en la Facultad de Educación de la Universidad Veracruzana. **Revista de Investigación Académica**, 6(1), 1-10.

- Ruiz, C. J., y Pérez, F. M. (1995). Factores que favorecen a la calidad educativa. *Universidad de Jaén*.
- Rupérez, F. L. (2014). *Fortalecer la profesión docente: un desafío crucial*. Narcea Ediciones.
- Sánchez G, N., Blum V. E., y Piñeiro L. A. (1990). Variables relacionadas con el éxito académico de los estudiantes de medicina en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. *Educación Médica Salud*, 24(2), 207-12.
- Sandín, E. M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sianesi, B., y Reenen, J. V. (2003). The returns to education: Macroeconomics. *Journal of Economic Surveys*, 17(2), 157-200.
- Spencer, L. M., y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley y Sons, Inc.
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.2307/1170024>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-61.
- Torres, E., Vázquez, Y., y Rodríguez, Y. (2016). La evaluación del impacto formativo en egresados de la maestría en ciencias de la educación superior en la Universidad de Holguín. *Pedagogía Universitaria*, 21(2), 18-29.
- UNESCO-IESALC. (2021). *Women in higher education: has the female advantage put an end to gender inequalities?*
- Universidad de Sonora. (2023). Maestría en Innovación Educativa [Maestría en Innovación Educativa]. <http://www.mie.uson.mx/>
- Universidad de Sonora. (2023). Líneas de investigación. Maestría en Innovación Educativa. http://www.mie.uson.mx/?page_id=19

- Urquidi, V. L., y Lajous Vargas, A. (1967). *La educación superior, la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico de México: un estudio preliminar*. COLMEX.
- Valenti, G., y Varela, G. (2004). Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados. *ANUIES*.
- Valcazar, M. E. (2019). Las competencias del docente de posgrado Un estudio comparativo en cuatro maestrías especializadas desde la percepción de los estudiantes. *Desde el Sur*, 11(1), 191-206. <https://dx.doi.org/10.21142/DES-1101-2019-191-206>
- Vasilachis, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Verger, J. (1997). La faculté des arts: le cadre institutionnel. En: Olga Weijers (Ed.), *Le maniement du savoir: pratiques intellectuelles à l'époque des premières universités: XIIIe-XIVe siècles*. Turnhout: Brepols Publishers.
- Veiga de Cabo, J., Fuente, D. E., y Zimmermann V. M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(210), 81-88.
- Vicente, M. E. (2014). Profesores de educación: Perfiles y prácticas profesionales. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95, 590-608. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/313512567>
- Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: De la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32.



Anexos

Entrevista sobre proyecto de investigación a Egresados de la MIE

Director: Juan Pablo Durand Villalobos
Maestrante: Indhira Maribell Gutiérrez

Introducción

El programa de la Maestría en Innovación Educativa (MIE) se inició en el año 2000, en respuesta a las necesidades regionales de formar investigadores profesionales de alto nivel. Estos profesionales están capacitados para desarrollar estudios y evaluaciones diagnósticas que generen propuestas innovadoras para la mejora de la educación. La formación a nivel de maestría enfoca en el desarrollo teórico y metodológico de las disciplinas para la obtención y generación de conocimientos, marcando el inicio del camino hacia la investigación (ANUIES, 2000).

Los establecimientos de educación superior enfrentan procesos de actualización constante, impulsados por las transformaciones sociales, políticas, educativas y tecnológicas. Una herramienta que permite el desarrollo y la mejora académica son las autoevaluaciones institucionales, que consideran la voz de estudiantes, empleadores y egresados. En este último tipo de estudios, se reconoce como egresado a todo alumno que culmina satisfactoriamente con los créditos de su plan académico (Valente, 2004).

Entre los años 2011 y 2021, la Maestría ha contado con 105 egresados.

Propósito

El propósito de esta entrevista es indagar las percepciones y significados de los egresados de la MIE desde una perspectiva cualitativa, apoyada en herramientas etnográficas y narrativas, con respecto a la formación recibida durante su trayectoria estudiantil y laboral.

Datos generales del informante

- Nombre:
- Tema de investigación realizado durante la maestría:
- Generación:

Preguntas

1. ¿Cuál fue su estado civil durante los estudios de maestría y cuál es su estado actual?
2. ¿Dónde reside actualmente?
3. Con respecto a su familia inicial, ¿recibió apoyo por parte de sus padres o familia durante el trayecto educativo de la MIE?
4. ¿Cómo se enteró del programa de la MIE?
5. ¿Cuáles eran sus expectativas formativas sobre el programa de Innovación Educativa previo al ingreso?
6. ¿Qué condiciones determinaron su postulación al programa de maestría? (académicas, familiares, económicas). Al postularse al programa, ¿se encontraba trabajando?
7. ¿Consideró otras alternativas formativas además de la MIE? ¿Por qué no las concretó?

Trayectoria estudiantil

8. Durante su paso por la MIE, ¿cómo organizaba su vida estudiantil y familiar con respecto a los tiempos asignados a la consecución de objetivos de cada materia (tareas, proyectos, etc.)?
9. En caso de haber sido padre, madre de familia o tener dependientes económicos durante sus estudios en la MIE, ¿cómo describiría su trayecto estudiantil con respecto a las obligaciones que establece la MIE y su vida personal?
10. ¿Cómo definiría su trayecto en el programa educativo de la MIE de no haber contado con la beca CONACYT?

Trayecto formativo durante la maestría

11. ¿Puede identificar las asignaturas que considera resultaron más relevantes para su formación?
12. ¿Cuáles materias presentaron mayor problemática a la hora de comprender los objetivos y plasmarlos dentro del proyecto de tesis y por qué?
13. ¿Cómo describe el proceso de formación recibida en investigación, específicamente en la elaboración de la tesis, ponencias y otros productos académicos?
14. ¿Cuáles fueron las experiencias más y menos gratificantes durante los estudios de maestría?
15. ¿De qué forma un estudiante de la MIE puede llegar a presentar estrés académico y cuáles fueron sus alternativas para superarlo?

16. Si efectuó un proceso de movilidad académica, ¿puede compartir los aprendizajes que obtuvo?
17. En el proceso de elaboración de tesis, ¿cómo describe la relación tutor-tutorado que sostuvo con su director de tesis?
18. ¿Qué dificultades enfrentó durante los estudios de maestría?
19. En términos generales, ¿cómo evalúa la formación académica que recibió en la MIE?
20. ¿Cómo fue su experiencia con la planta docente del programa?
21. ¿Qué aspectos considera que deben mejorar?
22. Más allá de sus actividades laborales, ¿cómo define a la Investigación Educativa dentro de sus intereses personales?

Formación investigativa

23. ¿Considera que las estrategias de los profesores resultan adecuadas y pertinentes? Justifique su respuesta.

Trayectoria laboral

24. ¿Puede compartir su trayectoria laboral previa a la maestría?
25. Si trabajó mientras cursaba la maestría, ¿cómo logró articular sus actividades académicas, laborales y familiares?
26. Después de egresar de la maestría, ¿cuál fue el primer empleo que obtuvo y qué tan relacionado estaba con el programa de maestría?
27. ¿Podría describir su trayectoria formativa o laboral posterior a egresar de la MIE con respecto a tiempos, lugares y objetivos, ya sea dentro del sector público o privado?

En caso de haberse desarrollado dentro del sector público:

28. ¿Cómo relaciona su interés propio en su paso por el sector público con respecto a sus objetivos profesionales?
29. ¿Qué empleo o actividades desempeña actualmente y cómo se corresponden los objetivos formativos y plan de estudios de la MIE con las funciones que realiza en su trabajo actual?
30. ¿Cuáles son las perspectivas laborales con las que cuenta actualmente?
31. En caso de estudiar un doctorado, ¿por qué decidió continuar con dichos estudios?
32. ¿Qué tan pertinentes son los contenidos y los aprendizajes adquiridos en la MIE en relación con su actividad académica o laboral actual?
33. En retrospectiva, ¿considera que cambiaría algo con respecto a sus prácticas como estudiante, laborales y/o personales durante su paso por la MIE? ¿Qué sería y por qué?
34. ¿Cuáles competencias y habilidades recomendarían reforzar desde la maestría según su experiencia laboral?
35. ¿Cómo define la razón que condujo a concluir o no el programa de la MIE?



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

03 de octubre de 2022
Hermosillo, Sonora.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO¹

La presente investigación de tesis de maestría tiene como objetivo principal obtener información sobre *Procesos formativos y pertinencia laboral de las generaciones 2011-2021 de la Maestría en Innovación Educativa: la mirada de sus egresados*. Para ello, realizaremos una serie de entrevistas que podrían desarrollarse en una o varias sesiones. La información se utilizará con fines académicos y la investigación pudiera servir posteriormente para planear estrategias de intervención.

Con esta carta, además de agradecer su participación en el estudio, es para dejar constancia de su consentimiento para participar. Nuestros datos de contacto se señalan abajo.

Es importante que sepa que su participación es **completamente voluntaria**, y si por algún motivo ya no desea continuar con la entrevista, puede la decisión de retirarse, sin que exista ningún problema para usted. Se le garantiza que lo que Usted exprese será tratado con fines meramente científicos.

Su participación es muy importante, por lo que de nuevo le agradecemos y le pedimos su firma de que está de acuerdo, así como yo misma firmo como constancia de mi compromiso de hacer uso honesto de la información que me pueda proporcionar.

ATENTAMENTE:

Indhira Maribell Gutiérrez García
Estudiante
a221230108@unison.mx

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Director de tesis
pablo.durand@unison.mx

ACEPTO PARTICIPAR _____