BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

TÍTULO DE LA TESIS:

"FORMACIÓN E INSERCIÓN PROFESIONAL: EXPERIENCIAS DE EGRESADOS Y EGRESADAS DE LA MIE-UNISON"

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE
DOCTORA EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:
BRENDA GUADALUPE COLIN PALMA

Directora de tesis:
DRA. GUADALUPE BARAJAS ARROYO

Puebla, Puebla, Diciembre 2023

RESUMEN

Los procesos formativos en los posgrados se distinguen por su rigurosidad científica y profesionalizantes, sin embargo, hay una ausencia de investigaciones sobre las pedagogías, elementos formativos y didácticos que se promueven en los estudios de posgrados. Además de lo anterior, se analiza una relación no causal entre la formación de posgrados y la inserción profesional de egresados y egresadas, específicamente de posgrados en el área educativa. En este sentido, la experiencia es un eje regulador para la comprensión de las repercusiones que se tiene en el campo laboral al egresar de posgrados educativos. La presente investigación tiene como objetivo general analizar las experiencias formativas de las y los egresados de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora y sus repercusiones en su inserción profesional. Se planeó una metodología cualitativa desde enfoques fenomenológicos y narrativos, se aplicó una guía de entrevista como instrumento para recuperar las experiencias vividas, es importante agregar que las entrevistas fueron desarrolladas por medio de videollamadas debido a que por contingencia sanitaria de COVID-19 no se tuvo una presencialidad cara a cara. Los resultados fueron dos categorías generales de formación con siete subcategorías relacionadas a procesos personales y del programa académico. En una segunda categoría de inserción profesional se obtuvieron ocho subcategorías. Y por último, una categoría emergente sobre los procesos de innovación del posgrado. Para finalizar, se diseñó una propuesta de innovación para la maestría de innovación educativa con la finalidad de una aplicabilidad y un modelo de intervención digital para la vinculación entre formación e inserción profesional.

DEDICATORIAS

A mi madre por amarme, confiar y ayudarme a volar por mis metas. A mi padre por mostrarme el mundo de la ciencia y empoderarme en la vida. A mi hermano por quererme y cuidar a mi madre en mi ausencia. Y a mis amigos que aunque estuvieron lejos siempre me apoyaron.

A mi esposo por los desvelos, enojos y alegrías durante la investigación, te amaré por siempre. Siempre tuya, siempre mio, siempre nuestro.

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo en mis estudios de posgrado, por medio del financiamiento brindado para la realización de esta investigación. Gracias a la Benemérita Universidad del Estado de Puebla (BUAP), por la oportunidad de ser parte de sus estudiantes, formarme y abrirme sus puertas por cuatro años; institución en la cual aprendí, apliqué y valoré el trabajo de investigación. Gracias al Doctorado de Investigación e Innovación Educativa (DIIE), por confiar en mí desde la admisión hasta la culminación de la misma.

A la Dra. Guadalupe Barajas por ser mi guía, cómplice, mi apoyo académico y moral durante todo mi proceso formativo en la BUAP, gracias por ser mi directora de tesis y por la ayuda incondicional que me acompañó en mi investigación. Le agradezco la confianza y la libertad para investigar el tema deseado. Además de eso, por el aprendizaje escolar e integral de los últimos años y por convertirse en un modelo de vida para mi formación integral. Al igual agradezco al Dr. Jorge Alejandro Fernandez por la participación en su grupo, por su solidaridad y apoyo académico e institucional.

Agradezco a los doctores que integran mi comité y a la Dra. Laura Pinto por su amabilidad, solidaridad y empatía pedagógica y formativa; la Dra. Ivonne Balderas Gutierréz por su atención, gusto y paciencia en cada una de las lecturas de mi trabajo de investigación; a la Dra. Rocío López, lectora externa de la Universidad Veracruzana por la ayuda en mis dudas y por las videoconferencias y al Dr. Edgar Pérez-Pelaez por brindarme conocimientos y ampliar mis horizontes en la investigación.

Mi agradecimiento total a mis colegas egresados y egresadas de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora por expresar sus experiencias vividas, abrir sus significados y expresar sus sentidos en la vida laboral. A mis compañeros, amigos y colegas de Banco de Alimentos Puebla por los consejos personales y empatía en mi proceso de tesis, a mis estudiantes que siempre me apoyaron. Agradezco al auniverso y a mi familia por dejarme terminar un paso en mi vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....11
Capítulo I. Formación en posgrados: hacia una humanización de los profesionistas en el campo laboral..... 20
1.1. Antecedentes conceptuales de la formación..... 21
1.2. Diversidad de las conceptualizaciones contemporáneas.....23
1.3. Formación en educación superior..... 24
1.3.1. La formación en los posgrados..... 26
1.3.2. Formación en los posgrados profesionalizantes y de investigación.....28
1.3.3. Orientaciones formativas de los posgrados.....31
1.3.3.1 Hacia el logro de un fin.....33
1.3.3.2. Una formación escolar..... 34
1.3.3.3. Posicionamiento del ser.....35
1.3.3.4. Para la empleabilidad..... 37
1.4. Propuesta teórica de innovación en posgrados de educación: hacia una formación integradora.....38
1.5. Competencias: más allá de un concepto en la educación de posgrado..... 42
1.5.1. Competencias con perspectiva humanista en la formación integradora de posgrados.....43
Consideraciones finales del capítulo.....48
Capítulo II. Las experiencias del proceso formativo: búsqueda de la empleabilidad. 50
2.1. Antecedentes de la noción de experiencias.....53
2.2. Definición de las experiencias en el campo educativo.....57
2.3. Las configuraciones de las experiencias en la educación superior..... 63
2.4. Agentes de experiencia de los posgrados.....66
2.5. Las experiencias vividas de los posgrados.....70
Consideraciones finales del capítulo.....73
Capítulo III..... 75
La empleabilidad de las y los egresados de posgrados en educación.....75
3.1. El sector económico de los posgrados en educación..... 78
3.2. El campo laboral en la docencia y la investigación..... 81
3.3. Formación de posgrado de educación y empleabilidad profesional..... 85
3.3.3 Inserción laboral.....88
3.3.3.1. Aproximaciones conceptuales al campo laboral.....88
3.3.3.2. Principales teorías y modelos del trabajo remunerado.....90
3.3.3.3. Otros elementos asociados al trabajo remunerado.....93
3.4. Reconstrucción de una definición para la inserción profesional.....94

Consideraciones finales del capítulo.....97
Capítulo IV. La educación de posgrado y su importancia en el sector productivo..... 100
4.1. Origen de los posgrados y su relevancia en el sector internacional..... 105
4.2. El nuevo contexto: retos en la formación y empleabilidad de las y los egresados del posgrado..... 108
4.3. Los posgrados en educación.....110
4.3.1. Calidad educativa de los posgrados de educación en el proceso de globalización.....111
4.3.2. Cobertura de diversas tendencias educativas en los posgrados educativos...113
4.4. América Latina y el Caribe: masificación y empleabilidad en posgrados de educación.....117
4.5. El posgrado de educación en México.....120
4.5.1. Antecedentes históricos de los posgrados en educación en México..... 122
4.5.2. Crecimiento de la matrícula, diversificación, políticas educativas y oferta de posgrados en educación.....124
4.5.3. Los posgrados en educación y su adaptación al nuevo contexto Mexicano. 127
4.6. Posgrados de educación en Sonora..... 128
4.6.1. Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora.....132
Consideraciones finales del capítulo.....133
Capítulo V.....136
Fundamentos teóricos de la experiencia formativa de los posgrados en educación y de la inserción profesional al egresar..... 136
5.1. Posibles génesis del paradigma humanista..... 139
5.2. Evolución del humanismo: confrontación de nociones contemporáneas..... 141
5.3. La transición del humanismo al sector educativo..... 145
5.4. Educación y economía: el dilema entre sus teorías y modelos..... 149
5.5. La transformación de los posgrados: Un enfoque teórico humanista integrador... 151
5.5.1 Comprensión de los enfoques teóricos humanistas en la educación de posgrados.....153
5.5.2. Reconstrucción del enfoque humanista integrador centrado en las y los agentes de experiencia.....154
5.5.2.1. Fundamentos epistémicos, ontológicos y éticos..... 155
5.5.2.2. Enfoque humanista integrador: La universidad como escenario formativo..... 156
5.5.2.3. Los agentes de experiencia.....157
5.5.2.4. Facilitadores académicos..... 158
5.5.2.5. De la teoría a los métodos..... 159
5.5.2.6. Ciudadanos en el mundo: formación para la vida e inserción profesional. 161
5.6. Reconstrucción del vínculo formación de posgrados e inserción profesional:

prospectivas de cambio desde diversos enfoques teóricos y prácticos de innovación educativa..... 162
5.6.1. La innovación educativa en la educación de posgrados.....163
5.6.2. Desarrollo de modelos y estrategias de innovación educativa a nivel superior.. 167
5.6.3. Innovaciones formativas en la educación de posgrado..... 169
Consideraciones finales del capítulo.....171
Capítulo VI. Referentes metodológicos de las y los agentes de experiencia en el proceso formativo y en su inserción profesional.....172
6.1. Análisis de las experiencias formativas y de inserción profesional desde una perspectiva epistémica interpretativa..... 174
6.2. Una construcción cualitativa como génesis de agentes de experiencias.....178
6.3. El arte de la interpretación: perspectivas fenomenológicas de las experiencias humanas en el campo educativo y profesional.....181
6.4. Técnica para reflexionar la experiencia de la otredad: la entrevista en profundidad en la formación e inserción profesional..... 183
6.5. El instrumento: la entrevista para la configuración de experiencias.....186
6.6. Fases del proceso metodológico: agentes de experiencia, formación e inserción profesional.....187
6.6.1. Primera fase: búsqueda de participantes..... 189
6.6.2. Segunda fase: recolección de la información.....189
6.6.3. Tercera fase: aplicación de la entrevista.....190
6.6.4. Cuarta fase: organización de la información.....191
6.6.5. Quinta fase: análisis de la información..... 192
Consideraciones finales del capítulo.....200
Capítulo VII. Análisis e interpretación de datos en la investigación formación e inserción profesional de agentes de experiencia de la Maestría de Innovación Educativa de la UNISON.....201
7.1. Dimensión de clasificación de la información.....201
7.2. Dimensión analítica cualitativa.....206
7.2.1. Núcleo de experiencias formativas..... 208
7.2.1.1. Procesos subjetivos en el posgrado.....208
7.2.1.2. Procesos institucionales.....211
7.2.1.3. Procesos educativos..... 214
7.2.1.4. Procesos no formales.....217
7.2.1.5. Procesos académicos.....218
7.2.1.6. Procesos pedagógicos.....224
7.2.1.7. Competencias del posgrado.....235
competencias consolidadas..... 241
7.2.2. Núcleo de experiencias de inserción profesional.....242

7.2.2.1. Sector económico laboral....243
7.2.2.2. Cambios personales, sociales, educativos y laborales.... 247
7.2.2.3. Relación Universidad – Empleabilidad....248
7.2.2.4. Inserción profesional....253
7.2.2.5. Redes de apoyo.... 262
7.2.2.6. Desigualdades de oportunidades....264
7.2.2.7. Campo laboral de la investigación....265
7.2.2.8. Campo laboral de docencia....269
7.2.2.9. Sentido laboral desde la vida integral.... 272
7.3. Dimensión constitutiva de las experiencias formativas y sus repercusiones en la inserción profesional....275
7.3.1. Propuestas de innovación en la formación de posgrado e inserción profesional: transformaciones que necesita el posgrado y el sector productivo.... 278
7.3.1.1. Formación y pedagogías humanistas.... 278
7.3.1.2. Actualización y transformación de la MIE.... 280
7.3.1.3. Uso de la digitalización y tecnologías para la innovación educativa...281
7.4. Validación y generación de los conocimientos epistémicos, ontológicos y metodológicos.... 283
Consideraciones finales del capítulo....288
Capítulo VIII. Propuesta de innovación educativa: hacia una formación integradora en la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora con fines de una inserción profesional.... 289
8.1. Desarrollo de tendencias, organización y estrategias de la propuesta de innovación para la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora....292
8.1.1. Las tendencias de inicio.... 293
8.1.2. Organización de la propuesta de innovación....293
8.1.3. Estrategias y seguimiento de la propuesta de innovación educativa en la MIE. 294
8.1.3.1. Primer nivel: Sensibilización de agentes del experiencia, facilitadores, académicos y administrativos del posgrado....296
8.1.3.2. Segundo nivel: Educabilidad a la innovación del posgrado con fines empleables....297
8.1.3.3. Tercer nivel: Reestructuración y actualización curricular interna del programa de posgrado....299
8.1.3.4. Cuarto nivel: Transformaciones en pedagogías y estilos formativos del posgrado....300
8.1.3.5. Quinto nivel: Evaluación de todo el proceso de innovación....302
Consideraciones finales del capítulo....304
Conclusiones.... 305
Anexo 1……...…316

Anexo 2 …… 319
Referencias ……..321

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 4.1. Elaboración Propia. Distribución de instituciones, escuelas normales, centros y/o universidades que ofertan posgrados en educación en México (ANUIES, 2022)..... 130
Tabla 6.1. Transcripción de la información de un fragmento de la entrevista E1M2021... 196
Tabla 6.2. análisis de contenido de un fragmento de la entrevista E1M2021..... 198
Tabla 6.3. Cuadro de doble entrada para la codificación de la información de las entrevistas de investigación.....199
Tabla 6.4. Cuadro de doble entrada para la codificación abierta y axial de la entrevista E1M2021.....201
Tabla 6.5. Cuadro de doble entrada para la condensación del significado de la entrevista E1M2021.....202
Tabla 6.6. Cuadro de doble entrada para la reducción de datos de la entrevista E1M2021203
Tabla 7.1. Elementos para la cristalización de la interpretación del análisis de resultados 207
Tabla 7.2. Selección y organización de los participantes de la investigación.....208
Tabla 7.3. Datos de identificación de mayor relevancia de las y los entrevistados de la investigación.....211
Tabla 7.4. Cuadro de doble entrada de codificación abierta y axial sobre la interpretación de cada uno de los objetivos del programa vista como competencias consolidadas..... 245
Tabla 7.5 Unidades de análisis de categoría emergente y su interpretación por medio de la condensación de la información, una codificación abierta y axial y reducción de datos....278
Tabla 7.6. Proceso inicial de la cristalización y validación de los resultados obtenidos en la investigación..... 289
Tabla 7.7. Proceso de cristalización de la información en fase de resultados.....291
Tabla 8.1. Colin-Palma (2022). Proceso de la propuesta de innovación en el primer nivel de aplicabilidad..... 300
Tabla 8.2. Colin-Palma (2022). Proceso de la propuesta de innovación en el segundo nivel de aplicabilidad..... 301
Tabla 8.3. Colin-Palma (2022). Proceso de la propuesta de innovación en el tercer nivel de aplicabilidad..... 304
Tabla 8.4. Colin-Palma (2022). Proceso de la propuesta de innovación en el cuarto nivel de aplicabilidad..... 305
Tabla 8.5. Colin-Palma (2022). Proceso de la propuesta de innovación en el cuarto nivel de aplicabilidad..... 307

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 7.1. Cristalización de categorías y núcleos temáticos de la investigación experiencias en la formación de posgrados e inserción profesional..... 208
Figura 7.3. Mapeo de la información de adjetivos más comunes en la percepción de los roles que tuvieron dentro del posgrado como estudiantes..... 220
Figura 7.4. Mapeo de la información de adjetivos para denominar los tipos de interacciones p-e que vivieron dentro de su proceso formativo del programa de maestría..... 233
Figura 8.2. Propuesta de modelo de innovación educativa en los procesos formativos y pedagógicos del programa con el propósito de una inserción profesional.....300

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas cuatro décadas en México, el crecimiento de la matrícula para posgrado aumentó notablemente, se asume, que fue consecuencia de los nuevos requerimientos de la Sociedad del Conocimiento, del sistema globalizado o de nuevos procesos tecnológicos. Debido a eso, la educación de posgrados necesita una serie de cambios que conlleven a innovaciones en los procesos de investigación, profesionalización, dinámicas pedagógicas y alcances en el mercado laboral, a partir de una educación de calidad integral en saberes y haceres.

Hablar de una calidad integral en la educación de posgrados, apunta a una visualización de las necesidades de cambios en los siguientes aspectos básicos: 1) una educación superior que fomente la cultura de innovación en sentido al crecimiento de la sociedad, 2) una visión epistémica de aprendizajes significativos en los contenidos del currículo, 3) modificaciones de los programas de estudios que propicien una reconstrucción del pensamiento crítico y reflexivo, 4) escenarios de enseñanza y aprendizaje en virtud a las necesidades contemporáneas, 5) adaptaciones curriculares para la participación de cualquier aprendiz en una cultura inclusiva y 6) una formación colaborativa en las diversas esferas del desarrollo de los egresados (Mendoza et al., 2019).

A partir de estos seis elementos básicos para la transformación en la educación de posgrados se visualiza una reestructuración en la formación de los posgrados educativos en México. Para fines de esta investigación, el último punto sobre la formación de estudiantes y egresados cimienta la base del binomio educación de posgrado y campo laboral. Es claro que estos cambios parten desde las estructuras sociales, económicas y culturales de cada país, los cuales se construyen por medio de cambios, innovaciones y desarrollo de conocimientos integrales hacia un mercado laboral. En el caso de América Latina y México, el sector económico muestra dificultades en donde las desigualdades económicas, burocráticas, las bajas oportunidades laborales y la ausencia de apoyo a la ciencia y la tecnología obstaculizan y limitan la inserción profesional de profesionistas con grados de maestrías o doctorados (Doña y Luque, 2019).

Debido a lo anterior, los procesos de cambio en la educación superior de posgrado inician desde formación hasta la inserción profesional y deben estar en continuo movimiento para la reconstrucción de un sistema educativo superior. Es importante señalar, que las restauraciones educativas se generan por medio de transformaciones políticas, económicas, culturales o sociales, sin embargo, en ocasiones los procesos formativos de la educación se ven afectados desde la paradoja que existe entre los problemas del contexto institucional como: la interacción formativa de los académicos y estudiantes y las posibles soluciones implementadas desde la verticalidad del sistema escolarizado.

Algunas de estas paradojas en la educación superior tienen causas desde las políticas educativas en vinculación de otros sectores (salud, económico, internaciones, ambientales, entre otros). No obstante, la realidad es que la relación entre universidad y otras esferas de empleabilidad o científicas no son tangibles, por lo tanto, no han producido resultados positivos en las áreas académicas modernas a causas de la ruptura entre universidad, estado y sector laboral (Betancourt et al., 2020). Algunas de estas fracturas socioeducativas se caracterizan por la ausencia de contextualización a las necesidades de cada área del conocimiento dentro de una sociedad.

En este sentido, la investigación e innovación educativa de estudiantes y futuros egresados y egresadas de la educación superior de posgrados debe ser vista como una prioridad para todos los niveles de una colectividad en un espacio y tiempo determinado. Es evidente que retomar los procesos formativos no es una preocupación actual, más bien, es una situación que ya ha sido estudiada y que debe seguir en constante cambio a través de los análisis a todos los componentes que ayudan o limitan una formación académica la inserción laboral (Matos et al., 2018).

Además, se parte del supuesto de que la formación recibida en los estudios de posgrado tiene ausencias pedagógicas que ocasionan la existencia de barreras personales, sociales, educativas o culturales que obstaculizan su inserción profesional. En este trabajo se revisarán tres núcleos temáticos, el primero será la formación recibida en los posgrados desde los estilos interactivos hasta los procesos pedagógicos, el segundo es la inserción profesional, y la comprensión de este fenómeno se hará por medio del tercer núcleo el cual se refiere a las experiencias formativas que destacarán los factores educativos asociados el desarrollo laboral. A continuación, se explicará de manera breve y concisa algunos orígenes sociales y educativos que dieron origen a la problemática.

Debido a lo planteado anteriormente, el problema de investigación hace referencia a la desarticulación entre los postulados establecidos en las normatividades de los posgrados del PNCP de CONACYT y la realidad de la empleabilidad formal para profesionistas. Es aquí en donde se entrelazan los procesos de educación tradicional que ocurren en la enseñanza superior, pues estos se remiten a conocimientos estandarizados en la impartición de cátedras teóricas y empíricas. Por otro lado, se asume que los estudiantes poseen conocimientos previos, es decir, los cuales ya posee de su formación anterior como profesionista, debido a esto no se contemplan en el currículo educativo pedagogías ni en las prácticas formativas hacia la empleabilidad.

Estos conocimientos previos son denominados competencias blandas o integrales las cuales se asocian a los procesos psicopedagógicas o socioeducativas de estudiantes y que en la educación de posgrados no son habilidades ni destrezas que se asocien a la obtención del grado académico o a la generación de competencia de investigación. Sin embargo, en las últimas investigaciones los empleadores denominan primordiales para su desempeño laboral y profesional (Betancourt et al., 2020).

Esta situación ayuda a vislumbrar el problema de estudio, el cual afecta a egresados y egresadas, a las instituciones de educación superior y al sector económico del estado. Se contempla que a causa de elementos académicos y otros factores como lo son: los individuales, socioeconómicos, culturales, gestión escolar, políticas educativas y características de las instituciones laborales, existen repercusiones en la desempleabilidad de profesionistas con credenciales académicas en áreas de la investigación educativa.

En la actualidad, los estudios de egresados han sido tendencias en relación con la empleabilidad de profesionistas, aunque no han indagado en las experiencias que se vivieron dentro de la enseñanza socioeducativa si generan conocimiento en los campos empleables de egresados y egresadas. Para el análisis de los egresados de la Maestría de Innovación Educativa, se tiene registro de dos estudios, el primero fue realizado por García (2011) estudiante de la misma maestría.

La investigación indaga en el seguimiento de egresados y sus percepciones entre el espacio educativo y la satisfacción, las áreas de oportunidad que se encontraron en este estudio se relacionan con el nivel de satisfacción, en donde solo el 50% estaban conformes con el posgrado (pero esta conformidad estaba enfocada aspectos personales, como superación y metas de vida), por otro lado, se descubrió que las estrategias de aprendizaje tienen un porcentaje de 26% de insatisfacción al no estar de acuerdo en su implementación, otro indicador fue el programa académico con un 25% de insatisfacción. Ante estos resultados, los egresados proponen un rediseño del programa de estudio y de sus métodos educativos en la enseñanza para mejorar la formación académica.

La segunda investigación de estudios de egresados de la maestría de innovación educativa fue realizada por Durand (2017) que correspondió a un insumo solicitado por CONACYT para evaluar el programa. Esta investigación la efectuó el mismo posgrado con una metodología cuantitativa para medir los indicadores de calidad. Los resultados mostraron que los egresados tienen niveles altos de satisfacción (80%), que si comparamos con la de García (2011) el incremento de satisfacción es notable, aunque en el análisis del otro 20% en la insatisfacción corresponde a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la disposición de tiempo por parte de los asesores, la relación con sus directores de tesis y en los aspectos pedagógicos en la realización de su investigación. Por último, los egresados concluyen que el posgrado debería generar una vinculación con el sector productivo por medio de la creación de una bolsa de trabajo con instituciones educativas y de investigación.

Como se puede observar en las dos investigaciones, los procesos pedagógicos efectuados dentro de la formación tienen vínculos con la inserción profesional son los principales ejes para futuras investigaciones, sin embargo, estos estudios de egresados quedan como estudios diagnósticos de lo que ocurre dentro de posgrado de la maestría de innovación educativa. Se debe comprender que la formación de posgrado es un proceso de enculturación por la cual pasan los estudiantes y que se ve proyectado en sus habilidades y destrezas como egresados cuando se insertan en una comunidad académica o profesional, sin embargo, los estudios de egresados no permiten alcanzar este tipo de elementos

cualitativos y personales que son base de un desarrollo como investigador o en la profesionalización.

Después de conocer la situación en el proceso formativo de los egresados de la maestría de innovación educativa, se analizará la problemática del acceso a un empleo digno. Para la inserción profesional inciden acontecimientos, dificultades y brechas para los egresados, tales como: lapsos prolongados sin empleo, el acceso a ocupaciones informales por falta de oportunidades en su área del conocimiento, desigualdades de escolaridad en la contratación y promoción de puestos en el sector educativo, ausencia de puestos de liderazgo, percepción de discriminación en su ambiente laboral, migración por falta de empleo en Sonora, y la falta de colaboración equitativa de trabajo en equipo. Es así como se infiere que el problema del desempleo de profesionistas sería el punto final de un proceso formativo tradicional.

En el caso particular de los egresados de la Universidad de Sonora se observan dos problemas en la relación proceso formativo y empleabilidad de los profesionistas egresados de Maestría e Innovación educativa. En un primer aspecto el desarrollo profesional recae en prácticas docentes en instituciones privadas en donde el trabajo no corresponde a las competencias establecidas, adquiridas y fomentadas en el posgrado, posteriormente a esta empleabilidad informal, existe una incertidumbre al término de cada ciclo escolar, ya que los contratos de estos empleos son indefinidos o por horas sueltas, debido a lo anterior en ocasiones las jornadas laborales tienden a ser dobles o triples para complementar una remuneración económica como profesionista con grado de maestría.

Desde otra arista, el problema también se relaciona con la trayectoria hacia otro posgrado de investigación (estudios de doctorado) ya que los estudiantes egresan sin el ánimo, ni las intenciones o la motivación de continuar con un aprendizaje, adquisición de conocimientos o preparación para una trayectoria en la investigación educativa y en ocasiones queda en imágenes utópicas a causa de la realidad social en la que viven y o en la formación educativa que vivieron.

Las características o factores de la formación que viven los estudiantes en las interacciones con los agentes educativos (directores de tesis, académicos, gestión escolar) han fomentado estereotipar a los estudiantes como agentes autodidactas alejándose del proceso de enseñanza-aprendizaje elemental en la fomentación de competencias integrales hacia un proceso de empleabilidad. Otra estimación sobre este mismo problema es la formación de la identidad que tienen los programas de investigación, ya que son enfocados a la obtención de un grado académico mediado por una formación escolar pero ausente de una visión en la individualidad de los estudiantes.

Sin embargo, una condición que se ha observado en la actualidad es que si los egresados deciden continuar con una formación de posgrado (posterior a la maestría en innovación educativa) es percibida como una sustitución al ingreso al campo laboral a causa del desempleo o empleos informales a los que se enfrentan al egresar de sus estudios.

Después del análisis del problema de investigación que referimos, se concluye que en el estado de Sonora el mercado de trabajo, en el área de la investigación educativa, presenta

diversas características y condiciones en donde los menos favorecidos son los profesionistas. Uno de estos elementos hace referencia al tipo al proceso formación de posgrado y, por otro lado, a las peculiaridades que tienen los empleos contemporáneos que están enfocadas hacia una profesionalización docente, adaptaciones curriculares y/o enseñanza-aprendizaje.

Aunque los estudiantes finalicen sus estudios con promedios altos, internacionalización académica, manejo de dos o tres idiomas, trayectorias académicas sin interrupción y conocimiento amplio en su área de experticia de investigación, gestión educativa o docencia, las oportunidades en un mercado laboral académico o de investigación se ven limitadas. A pesar de que la Universidad de Sonora cuenta con normatividades para vinculación productiva no existen soluciones tangibles para la empleabilidad de profesionistas del posgrado de Innovación Educativa. En consecuencia, de lo planteado se parte de las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las experiencias formativas que se asocian a la inserción profesional de los egresados de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora?
- ¿Cuál es el sentido otorgado a la formación recibida en la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora?
- ¿Qué significado tienen las competencias de investigación en el posgrado de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora en relación con la inserción profesional?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los egresados de la Maestría de Innovación Educativa respecto a los procesos académicos, pedagógicos, integrales e innovadoras que vivieron en su formación?

Objetivo general:

- Analizar las experiencias formativas de las y los egresados de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora y sus repercusiones en su inserción profesional.

Objetivos específicos:

- Conocer el sentido que le otorgan los egresados de la Maestría de Innovación Educativa a la formación del posgrado en relación con la inserción profesional.
- Identificar los significados conferidos a las competencias en investigación en la formación e inserción profesional del posgrado en Innovación Educativa
- Determinar las percepciones de los procesos académicos, pedagógicos, integrales e innovadores que vivieron en su formación los egresados de la Maestría de Innovación Educativa.

Por tal motivo, la premisa de investigación es: en la formación de posgrado y al egresar existe una pedagogía formativa y didáctica que interfieren la inserción al campo laboral obstruyendo o facilitando a los y las egresadas a tener acceso y desarrollo en la continuación de su formación académica o profesional. Debido a esta premisa, la investigación contribuirá en la búsqueda de los elementos que fomenten una educación inclusiva e integradora para las universitarias de posgrados del siglo XXI.

La presente investigación tiene una relevancia debido a que la educación superior en el país presenta diversas dificultades, retos y obstáculos que generan problemáticas sociales específicamente en el sector económico. Las universidades fungen como base primordial en dar posibles soluciones ante diversas adversidades educativas. El punto esencial de esta investigación radica en la formación y preparación de estudiantes que son instruidos en cada una de ellas. Colaborar ante estos requerimientos sociales significa tener un contacto directo con las diferentes áreas del sector laboral y evitar que aumente el desempleo de mujeres con distintos grados académicos. Para comprender este análisis se describirán algunas organizaciones que se han interesado en dar solución a este problema en los últimos años.

En la actualidad la UNESCO, junto con otras organizaciones, establecieron garantizar una educación superior, la cual debe ser inclusiva y equitativa para promover las oportunidades de aprendizaje para todos y todas. Se establece que la inclusión y equidad es la "piedra angular de una educación transformadora a lo cual se comprometen a hacer frente a cualquier forma de discriminación, desigualdades, disparidades, acceso o participación en cualquier nivel de educación. Y otorgar la importancia a la igualdad de género mediante el apoyo de políticas, planes y contextos de aprendizaje" (UNESCO; 2015, p. 7).

En representación de un bienestar laboral, en particular para los y las profesionistas que egresan de educación superior y que se formaron en universidades con los postulados que emiten las organizaciones antes mencionadas, la Organización mundial del trabajo (OIT, 2020) estableció la igualdad de oportunidades entre sexos en el acceso a un empleo decente, lo cual se define con la siguientes características: remuneración equitativa y correspondiente al grado de estudio y actividades a desarrollar, trabajar bajo condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana. En una economía en donde la empleabilidad es el elemento principal de los estudiantes, egresados y familia de una formación universitaria.

En México el Servicio Nacional del Empleo (SNE, 2020) impulsó el acuerdo nacional para la vinculación de redes de ofertantes y empleadores para vacantes de empleos profesionales. Se cuentan con diversos programas, talleres y fomentos para la empleabilidad. Sin embargo, no se tienen datos estadísticos ni programas enfocados a la inserción profesional de personas con posgrados.

La Universidad de Sonora tiene interés en la educación de posgrado y el vínculo con el sector productivo. Debido a esto el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2017- 2021. En

este plan se contemplan aspectos relacionados con la formación estudiantil, el fortalecimiento de los posgrados y la vinculación con la sociedad. En una primera visión sobre la calidad educativa que oferta, el fortalecimiento de los posgrados es un requisito que tiene la institución para colaborar con el fomento de nuevos profesionistas con habilidades y destrezas para la incorporación de personal académico calificado y certificado en sectores productivos, de modo que formen recursos humanos especializados que apoyen en el crecimiento económico y científico del país. Una de las líneas de acción que tiene es la utilización de estudios de las y los egresados como fuente de información primaria para la pertinencia y actualización de planes de estudios de los programas de posgrados.

A partir de las propuestas que realizan las instancias gubernamentales y escolares mencionadas, esta investigación tiene relevancia en beneficiar a profesionistas con posgrados a que tengan un empleo digno y condiciones equitativas con remuneraciones acorde a las actividades realizadas, lo cual se ayudaría a través de una educación de posgrados basada en una formación integral de estudiantes con metas a la realización de cambios en el sector educativo.

La innovación del proyecto va dirigida hacia líneas transversales que parten en la formulación de nociones teóricas en el campo educativo además del uso de una metodología que pretende incursionar en la propuesta de un modelo con prospectiva hacia ejes acción normativos, estrategias escolares y en programas de capacitación a la productividad en los posgrados por medio de la restructuración en los programas universitarios.

Por lo anterior, se encuentra una preocupación e interés socioeducativo ante el problema planteado; la importancia que tienen las instancias gubernamentales mencionadas a lo largo de las últimas décadas llevó al desarrollo de acciones y lineamientos para decrementar el problema, aunque en la realidad de mexicana los cambios han sido insuficientes, puesto que aún se presenta una segregación en la participación laboral de las mujeres profesionistas. A continuación, se describe la organización capitular de la investigación.

Los primeros tres capítulos de la investigación dirigen su intención al estado del arte sobre la formación en posgrados desde sus orígenes, conceptualización, su evolución hasta la aplicabilidad en el campo educativo. El primero centra su interés en los procesos formativos y propone una conceptualización teórica de una formación humanista integradora en la educación de posgrado específicamente en los del área de educación. El segundo capítulo es el eje articulador entre los procesos formativos y la inserción laboral, es por ello, que las experiencias humanas resultan las más acordes para el estudio fenomenológico a profundidad.

Y el tercer capítulo se identifican los sectores económicos a nivel mundial, nacional y local para comprender las dificultades y las áreas de desarrollo profesional de egresados de un posgrado de educación. Es por ello, que se establece que el concepto correcto para la empleabilidad formal es entendido como inserción profesional de egresados de posgrados en educación. En el cuarto capítulo se contextualizan los posgrados de educación, por

medio, de su evolución y trascendencia a lo largo de su historia. También se visualizan los campos laborales de agentes de experiencia en educación y el estado actual de los posgrados en educación en México y Sonora.

El quinto capítulo de la investigación establece las bases teóricas con las cuales se sustentan los ejes conceptuales y la metodología. De esa manera, la formación de posgrados y su relación con los campos laborales tienen que ser analizados desde una educación humanista centrada en los estudiantes (Rogers, 1975/1996) y una perspectiva contemporánea de Nussbaum (2005). Este enfoque integrador centrado en estudiantes, egresados y egresadas de posgrados fomenta un cultivo a la humanidad de los otros, mediante la autoexploración de uno mismo, es decir, en reconocer el valor de la vida misma.

El sustento teórico se construyó por fundamentos epistémicos, ontológicos y axiológicos por medio de la propia examinación de sus procesos de formación, aprendizaje y enculturación al conocimiento. Siendo la universidad el escenario formativo de agentes de experiencia, a través de los facilitadores académicos. Cuya parte innovadora recae en los métodos para la enseñanza dirigidos a una formación para la vida e inserción profesional.

En el sexto capítulo se realizó una reconstrucción metodológica partiendo de un paradigma interpretativo y una perspectiva construccionista del conocimiento. Con un modelo cualitativo y un método fenomenológico. Es decir, las narrativas de los egresados y egresadas fue por medio de entrevistas en profundidad y su análisis por un procedimiento minucioso del campo disciplinar de la educación. Se produjeron cuadros de doble entrada para el análisis de datos, así como herramientas para la interpretación de categorías, subcategorías, códigos y temas emergentes.

En el séptimo capítulo se interpretan cada una de las categorías prediseñadas y aquellas que fueron emergentes, para su análisis se siguieron tres dimensiones de trabajo: en la primera llamada *descriptiva* en donde se especifican los casos a estudiar y algunas generalidades de cada perfil. La segunda fue la *analítica cualitativa* en donde por medio del eje articulador de experiencia se concentraron los dos núcleos temáticos con sus categorías y subcategorías emergentes. En el caso de la formación de posgrados se obtuvieron siete categorías y 22 subcategorías y en el caso de la inserción profesional se encontraron nueve categorías y 22 subcategorías. Y en la tercera se denominó constitutiva de las experiencias en la cual se interpretan los hallazgos sobre los procesos de innovación educativa que los y las egresadas sugieren. Y se finalizó con una cristalización de toda la información para darle confiabilidad y credibilidad a la investigación.

En el octavo capítulo se realizó una propuesta de innovación educativa para la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora. La misma que surge a partir de los resultados de los y las egresadas con relación a los procesos pedagógicos, las interacciones con otros participantes del posgrado (pares, docentes, académicos, directores de tesis y/o

administrativos), el uso de tecnologías de la información y digitalización, y con mayor énfasis para la investigación, la relación que puede tener el posgrado con las áreas laborales de la región o con otros programas para estudios de doctorado nacional o internacional.

Y finalmente se concluye la investigación con el cumplimiento del objetivo general analizar que las experiencias formativas tienen repercusiones en su inserción profesional de egresados y egresados de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora. Dichas repercusiones van desde la aplicabilidad de las competencias de investigación en el campo laboral, pedagógicas integradoras, la búsqueda de empleos en la ciencia, la ausencia de interés en estudios de doctorado o el repensar una necesidad de una educación de posgrados más acorde a las necesidades de los campos empleables.

Capítulo I. Formación en posgrados: hacia una humanización de los profesionistas en el campo laboral

En los inicios de la educación superior y antes de la era de la globalización, la educación universitaria tenía una valoración hacia la cultivación del conocimiento y del pensamiento crítico, si bien, estas postulaciones siguen vigentes en los pilares de la Sociedad del Conocimiento, se observa que dentro de los posgrados de Latinoamérica y en el caso específico de México, la generación de un conocimiento va orientado a la obtención de un producto final, como por ejemplo un grado académico o una tesis (Núñez et al.,2018).

Sin embargo, la génesis de la educación de posgrados está orientada hacia la construcción de conocimientos (Matos et al., 2018) desde aprendizajes significativos en colaboración de subjetividades denominadas pensamientos críticos y reflexivos (Mendoza et. al., 2019) hasta la búsqueda de componentes creativos e innovadores de cada uno de los estudiantes que se estén formando, y como resultado de esto se tendría una calidad educativa en la formación de estudiantes y profesionistas en un mercado laboral (Jiménez, 2019).

Otro postulado para analizar de los procesos formativos en los posgrados es una revalorización y reestructuración de los modelos educativos de la enseñanza universitaria de posgrados, si bien, se plantean como objetivos de cambio en la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) son compromisos globales que no tienen sustento palpable en México actualmente (Conde y Boza, 2019).

En continuidad de los objetivos planteados por la UNESCO (2015), el siguiente punto se asocia con los nuevos retos que produjo la globalización a los países subdesarrollados, como lo es México en el caso de Latinoamérica. Se llega al supuesto de que la tecnología y la información son accesorios de la educación superior, ya que la adquisición de esto no ha llegado a permear el desarrollo de los procesos del conocimiento. Esto se puede deber a la diversidad que existe entre estudiantes, las desigualdades sociales y la ausencia de trabajo colaborativo, puesto que estos no tienen una pertinencia social.

Con base en las aproximaciones anteriores, se sugiere un cambio desde el paradigma educativo con el que se trabaja hasta la visualización de las futuras acciones políticas, económicas o culturales de las sociedades (Severin, 2017 y Espinosa, 2019). Y el último postulado, hace referencia al vínculo entre el proceso formativo de egresados de posgrados y egresadas con la inserción al campo económico, laboral y profesional, es aquí, donde la formación profesional necesita retomarse, más allá de solo las competencias de un mundo globalizado, si no, en función de los cambios hacia una sociedad del conocimiento mediante un conjunto de tareas profesionales que la universidad como recinto propiciador de conocimientos. Es por lo que se tiene que repensar el funcionamiento interno de los procesos pedagógicos y didácticos en la formación de posgrados (Betancourt et. al., 2020).

A partir de la reflexión realizada sobre las investigaciones más recientes sobre los procesos formativos, se desarrollará el tema en torno a los estudios de posgrados, ya que se estima que el capital intelectual de los egresados de educación superior en el área de investigación o profesionalización debe dejar una huella en la sociedad, por medio, de la generación de nuevo conocimiento y una retribución social, a partir de una formación avanzada y emprendedora para mitigar las nuevas brechas entre sobrevaloración intelectual y puestos productivos.

Los procesos que ocurren dentro de un recinto universitario presentan una realidad compleja para un análisis aislado de otros elementos endógenos y exógenos que son casi imposible desde una sola perspectiva en la investigación educativa. Uno de estos procesos hace referencia a la formación ejercida hacia los estudiantes, puesto que esta, tiene implicaciones hacia propósitos en donde en ocasiones se yuxtaponen las condiciones personales, sociales, culturales o educativas para la identificación de los vacíos teóricos y empíricos que producen fracturas en la calidad y sentido de conocimiento que ofertan las universidades.

En efecto, la educación superior de posgrados presenta retos constantemente, que van desde la formación profesional de sus académicos hasta las evaluaciones de los sistemas educativos en torno a políticas públicas. Es por esto, que la formación ejercida hacia los estudiantes es un tema de interés para la generación de herramientas pedagógicas, didácticas, interacciones entre actores educativos y vinculación educación con el sector socioeconómico. Debido a lo anterior, se debe tener un objetivo claro sobre la educación universitaria como centro de investigación de conocimientos y de oportunidades formativas para realizar cambios en el aprendizaje y ejercicio profesional (Ruiz y López, 2019).

Es pertinente vislumbrar los cambios formativos en la educación de posgrado en los últimos años, lo que permitirá el esbozo del panorama actual del fenómeno educativo para analizar y afrontar el futuro de incertidumbres que se vive sobre los objetivos planteados en la educación de calidad y formación del país. Como antecedente de la formación en la educación y en caso específico de la educación superior, se parte de una conceptualización general.

1.1. Antecedentes conceptuales de la formación

Los primeros fundamentos conceptuales de formación son generados a partir del análisis filosófico de Kant y Hegel realizados en los siglos XVIII y XIX. Sus propuestas inician en lo individual y la esencia universal, puesto que formase es una obligación con uno mismo. Lo que se resume en la esencia humana como indispensable del deber ser para convertirse en un ser espiritual. A lo cual se establece dos tipos de formación 1) la formación práctica cuya introspectiva de atribución se produce en forma de deseo y necesidad, y 2) formación teórica se refiere a encontrar la razón en otras cosas extrínsecas de forma objetiva para la

creación de nuevos saberes y conocimientos. El propósito del ejercicio de formación humana es la libertad, el conocimiento y las realidades por medio de la experiencia (Hermanus, 2013).

Por otro lado, la noción de formación fue estudiado por el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer en su libro verdad y método (1960), en el que consideró la formación como el pensamiento más grande del siglo XVIII, cuya concepción se asociaba al incremento del factor humano entre la cultura y la individualidad dando forma a las disposiciones y capacidades de un deber personal (Gadamer, 1998).

En los paradigmas humanistas, la formación de los individuos está nutrida por las tradiciones griegas y latinas, por la axiología, lo eclesiástico, el arte y los saberes. Para Gadamer (1998) la formación humana es un elemento de las ciencias humanas que produce valor a los procesos de enculturación. Desde estos postulados, la formación en un acto humano que requiere de principios epistemológicos y ontológicos de una realidad en donde predomina el espíritu subjetivo para llevar a cabo una transformación en lo interior del conocimiento y en la sensibilidad del ser (Catoggio, 2007).

De esta forma, se entiende que el objetivo de Gadamer (1998) es comprender el significado de formación desde la parte filosófica en los haceres y saberes del ser humano, y darles un giro a los postulados racionalistas. La aproximación del autor es bajo los postulados humanistas e idealistas de que la realidad parte de las experiencias de los seres humanos y en donde el objeto que se analiza es determinado por el sujeto. Desde estas dos aproximaciones filosóficas, la hermenéutica tiene un papel importante en la interpretación de un discurso ontológico para comprender que la formación es un acto que le corresponde al ser humano, en donde las generalidades del mundo influyen en las particularidades de lo subjetivo.

En aproximaciones teóricas contemporáneas, él trabajó realizado por Gilles Ferry (1991, citado en Agudelo-Cely, 2018 y Alanís, 2019) muestra una noción de formación como una actividad individual que nace a partir de los propios deseos, intereses, acciones y pensamientos. Es así como el proceso de formación es un acto de evolución a lo largo de la vida del ser humano, que se ayuda de los procesos metacognitivos e internos del ser y que es influenciada por la sociedad. Se trata de llevar al andamiaje teórico de los procesos formativos a la educación (formal, informal y no formal), puesto que establece que el acto de formar es una constante interacción entre el formador y el formando, en un proceso de generación dual para crear sentidos, reflexiones, ideas o situaciones que propicien a un conocimiento.

A pesar de los debates sobre el origen del término, se considera pertinente para el análisis de la enculturación educativa en los procesos contemporáneos. De esta manera, se esboza el panorama general e histórico sobre la formación y algunos de sus antecedentes de mayor importancia, por lo cual se intenta dar una imagen del constructo de formación en una

versión general y sin hacer exhaustivo su desarrollo, puesto que el objeto de estudio está enfocado hacia la formación de posgrados, por lo anterior, el área del conocimiento de investigar es a partir de los procesos educativos. A continuación, se presentan algunas conceptualizaciones y autores que abordaron la formación.

1.2. Diversidad de las conceptualizaciones contemporáneas

Desde una perspectiva antropológica, la formación es vista como un proceso de socialización y es determinada como categoría trascendental para Agudelo-Cely (2018, p. 10) "la formación es lo que cada sujeto logra de manera individual a partir de las interacciones sociales, intersubjetivas y espirituales". Además de tener una vinculación de los procesos de conocimiento que el sujeto internaliza con un pensamiento crítico desde su reconocimiento hasta su autonomía.

El sujeto es la parte esencial para la ejecución de este proceso de formación, ya que, mediante las acciones, pensamientos creencias, valores y sentidos crea una configuración sobre la realidad en la que vive. Diversos autores (Ospina, 2010; Vargas, 2010; Hermanus, 2013; Alanís, 2019) concuerdan sobre la formación como elemento de la subjetividad individual acompañada de un proceso evolutivo en sociedad por medio de las interacciones con otros.

La formación es vista como un proceso dinámico e inmutable, se crea esta contradicción, porque siempre existirá una incertidumbre sobre el trayecto que hay que seguir en la formación, pero en inmutable por las metas idealizadas a donde se pretende llegar. A causa de esto, es imposible decir que un proceso formativo queda culminado, en realidad, el ser humano está en constante formación a lo largo de su vida en diferentes contextos y áreas. Otra característica fundamental para encauzar la formación es la historicidad de los sujetos en acción, pues esta esencia del ser humano (entre otras) lleva a la construcción de la subjetividad social.

Otros autores (Vargas, 2010 y Venegas, 2004) usan el término de *paideia* en relación con la formación, esta palabra tiene sus orígenes en la cultura griega y su interpretación es dada hacia un proceso espiritual e histórico en la configuración del ser humano como proceso de la vida en comunidad. Sin embargo, no se utilizan como sinónimos, ya que las aproximaciones de formación van más allá de solo una espiritualidad internalizada:

> La formación es un proceso subjetivo que tiene mayores coberturas que el aprendizaje o las capacidades de las personas, la formación, permite que los sujetos realicen transformaciones permanentes para alcanzar la madurez en sus diversas habilidades, actitudes y aptitudes (Vargas, 2010, p. 148).

Asociada a una categoría ontológica que permite al ser ver su realidad a partir de que asimila sus horizontes de forma crítica y clara para lograr un saber reflexivo, se posibilita

una búsqueda de conocimiento en la relación con su contexto, lo que permite lograr una adaptación física, social e intelectual hacia el logro de metas imprescindibles. Dos elementos son claves para esta búsqueda de sentido y significado del conocimiento, por una parte, la acción de ejercer un trabajo en la construcción (la persona forma su trayecto) y un segundo aspecto, es la capacidad de abstracción desde una mirada panorámica sobre el mundo interno y su medio ambiente sociocultural (Guzmán y Saucedo, 2015)

> Es un proceso personal y social con el que cada persona construye experiencias y se convierte en situaciones de aprendizaje y cultura dentro de un proyecto de vida, con asertividad de mantener la distancia para analizar el fenómeno (Ospina, 2010, p. 15).

Lo que se intenta con la formación es la comprensión personal y reflexiva sobre los nuevos conocimientos para poder dudar o cuestionar el porqué del suceso, al reflexionar o dudar, no se trata de no creer o aceptar en su totalidad, sino de tener la necesidad de buscar el saber dentro de las preguntas, las respuestas y la potencialidad de cada persona, de esta forma el pensamiento y comportamiento tiene autonomía.

A partir de lo anterior, Rodríguez (2016, p. 6) entiende que "la formación no es un para (se forma para educarse), más bien, es identificar donde se forman (las personas se forman en un diálogo, en la familia, en la educación, etc.)". Se entiende como un proceso permanente en donde los sujetos son guiados por sus experiencias, su crecimiento y sus posibilidades al cambio. En una búsqueda de las nociones con amplio fundamento para esta investigación, se concluye que existen múltiples aproximaciones en donde la palabra proceso y enculturación van unidos, es por esto, que la formación llega a ser indispensable para los escenarios educativos.

1.3. Formación en educación superior

En un análisis cronológico sobre el uso de término de formación en las ciencias humanas dentro del campo educativo el reconocimiento inició en la época del renacimiento con una visión teológica y espiritual de lo que es el conocimiento. En el siglo XV la clase burguesa de Europa introduce el concepto de formación en la educación de sus integrantes con el propósito de generar un nuevo conocimiento, sin embargo, en esta época seguían predominando los pensamientos religiosos sobre la base de la educación. Respecto a la introducción de este concepto en la educación formal, los antecedentes que se tienen se remontan a Erasmo Róterdam (1469-1536) que estableció que el desarrollo de la existencia natural y el de la espiritualidad se puede generar por medio del conocimiento ejercido hacia los educandos por medio de palabras, cosas, acciones, cultura e historia (Vargas, 2004).

La noción de formación de Róterdam entra en los recintos educativos e institucionales complementada por la educabilidad y la vocación, puesto que la formación es un proceso que emerge desde lo filosófico, teológico y existencial para proponer que, por medio de la

educabilidad, el ser tiene una propensión hacia la habilidad de ordenar su raciocinio desde un proceso individual que se le conoce *vocación*, la cual conlleva hacia la satisfacción y felicidad del ser humano (Hernández, 2017).

En la actualidad, es común el uso de este término en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, diversos autores hacen la diferencia entre ambos procesos. Puesto que el proceso formativo alude a un compromiso personal para la adquisición y desarrollo del conocimiento y la enseñanza y aprendizaje está enfocado a la apropiación, desarrollo e implementación de contenidos académicos. A continuación, se vislumbran algunas definiciones de formación en la universidad y en los estudios de posgrado.

La formación en la educación superior hace referencia a los métodos individuales y escolares de cada persona. Adentrarse a este proceso requiere un grado de maduración en la persona y en su experiencia de estructuración personal y social. Desde perspectivas humanistas la formación ha sido considerada más allá del entrenamiento y habilitación del aprendizaje académico, ya que además de esto, implica un proceso de integración personal en el ejercicio intelectual para la manifestación entre lo subjetivo y objetivo en una totalidad, con el fin de una internalización de lo objetivo y externalizar el análisis intencional subjetivo (Barrón et. al., 2010).

Para la comprensión de la formación en la universidad, es importante identificar que los procesos educativos que ocurren en estas instituciones son más que el adiestramiento o el depósito de conocimientos (retomando los postulados de Freire sobre la educación bancaria), en sí, la educación superior tiene que ser considerada como un hecho social que se compone por múltiples dimensiones del ser humano, de esta forma dejar de pensar la educación como una producción de mercancía intelectual.

De esta manera, se analiza la formación como la adquisición, desarrollo, justificación y aplicación de saberes, pensamientos, haceres, ideas y pensamientos; lo cual es adherido desde lo individual a partir del diálogo con el medio social. Para fomentar este proceso dentro de la educación superior, es necesario que la universidad tenga y propicie la autonomía y el pensamiento crítico hacia sus educandos, de esta manera los abordajes podrán contemplar las demandas sociales y culturales de un momento determinado con esperanza de cambiar el futuro (Agudelo-Cely, 2018).

Para Vargas (2010) la formación que se ejerce en la universidad es el sostén fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero cumple con un papel más simbólico sobre la forma de pensar y de actuar de cada estudiante. Es una vía hacia la vida profesional, en donde la educación se comprende como algo plausible en la trasmisión de valores, tradiciones, historia y conocimiento y la formación de las experiencias y sentidos hacia la constitución de toda la persona dándole un posicionamiento en el mundo social y político.

Dos aspectos importantes para una guía sobre la comprensión de los procesos formativos en la educación superior en la actualidad son el análisis y reflexión sobre un conjunto de

cualidades humanas y de saberes que posee o deberá poseer el educando. Como principio se debe identificar que existe un conocimiento dentro del área de estudio, visto como contenidos efectuados en su desarrollo académico, y por otro lado, se debe orientar hacia una sabiduría, que funge como capacidad de todos los humanos para la orientación y el uso de esos conocimiento (Osorio, 2015)

La intencionalidad de la formación en las universidades es crear diálogos entre las y los actores de este proceso educacional, puesto que la formación no es algo lineal, como bien se identifica la educación superior (semestres, cuatrimestres o períodos que componen un ciclo académico), el proceso formativo conforma ese acervo de saberes, contenidos y elementos que son sustentados por la sabiduría. Es aquí en donde las generaciones que ya han sido formadas antes deberán aportar en esta transformación entre conocimiento y sabiduría.

Para el desarrollo idóneo de la formación en estudiantes de educación superior es importante, trabajar en conjunto con la escuela, ya que debe ser vista como un espacio para la creatividad, el diálogo, la abstracción de ideas y la responsabilidad social, de esta forma el logro de metas de aprendizaje, enculturación e investigación podrán formar parte de la integridad dentro y fuera de la escuela. Pero además de eso, se deben crear lazos con las necesidades que tiene la sociedad y los mercados laborales.

Se concluye este apartado con las aportaciones teóricas y empíricas de los procesos de formación dentro de la educación superior, no sin antes mencionar, que la formación debe ser vista como una estructura fundamental para la generación de futuros investigadores y profesionistas que se inserten en mercados laborales nacionales e internacionales para la generación del cambio en las áreas de la investigación. En el siguiente apartado se identificarán las prácticas pedagógicas como parte de los procesos formativos de posgrados en México, con el propósito de indagar en las investigaciones más actuales sobre los cambios, retos y ausencias didácticas y pedagógicas que se tienen en los recintos de investigadores y profesionistas en el sector educativo.

1.3.1. La formación en los posgrados

Las dinámicas de la educación superior de posgrados permiten indagar en los procesos de formación que llevan los estudiantes y que ponen en práctica en el mundo profesional a su egreso. Hacer un análisis sobre las realidades educativas en las que viven los estudiantes abre una línea de investigación educativa que debe ser abordada para la mejora de la calidad de los posgrados. Por medio de diversas aproximaciones teóricas en los procesos formativos y sobre las estrategias efectivas para alcanzar un logro epistémico y profesional.

La conceptualización de la formación en la educación de posgrados tiene interés en los aspectos generales de la educación y de sus actores, debido a que la formación es el resultado de diversas estrategias individuales, didácticas y pedagógicas para articular las

proyecciones sociales y para el desarrollo profesional de las y los egresados. Desde un marco pedagógico, la formación busca la existencia de contextos escolares pertinentes para el desarrollo de habilidades y destrezas que un estudiante de posgrado pueda desarrollar en su ejercicio profesional y laboral.

En la actualidad, las investigaciones han encontrado que la formación en los posgrados contiene un conjunto de tensiones pedagógicas en las dinámicas utilizadas con estudiantes. A partir de estas ideas, surgen las interrogantes sobre lo que se está haciendo en los procesos internos de educación, para futuras investigaciones y para ampliar la sociedad del conocimiento surge la siguiente pregunta guía para establecer los conflictos pedagógicos ¿La educación de posgrado debería centrarse en enseñar el contenido o centrarse en desarrollar habilidades para el mundo real? (Mowbray, 2018, p. 44).

Bajo estos postulados Mowbray (2018) considera que las pedagogías en los posgrados deben ser vistas como la piedra angular de la formación que reciben los estudiantes, este análisis deberá ser efectuado por las experiencias culminantes (capstone experience) que cada uno de los estudiantes establecen para el logro de metas de aprendizaje por medio de su propio descubrimiento, a partir de las habilidades que posee y que deberán ser desarrolladas en el transcurso de su paso por el posgrado.

Las pedagogías formativas para el logro de un conocimiento integral y de saberes deben contener los siguientes principios (Osorio, 2015; Mowbray, 2018; Orakci, 2020): 1. Uso de las habilidades humanas como eje central del conocimiento, 2. Relaciones pedagógicas de apoyo (tutorías y acompañamiento), 3. Desarrollo profesional desde los rasgos de la personalidad de cada estudiante (empatía, actitud, aptitud, comportamiento), 4. Interacciones profesores académicos y estudiantes, 5. Partir de bases humanistas, 6. Formación de ciudadanos pensantes portadores de saberes para la construcción de futuros en mejora de la humanidad y 7. Crear científicos en las diversas áreas del conocimiento que proyecten cambios por medio de su trabajo remunerado.

Se debe reflexionar que la formación es un trayecto hacia un progreso colectivo entre la sociedad del conocimiento y la sociedad generadora de economías y mercados laborales. Por esto, las construcciones de nuevas pedagogías formativas consolidaran una realidad escolar con base en los saberes entre las interacciones profesores-estudiantes, estudiantes-estudiantes y la triada entre profesores-estudiantes-tecnología, con la ayuda de prácticas pedagógicas basadas en lo simbólico del hacer científico, la ética de cada uno de los actores y los factores emocionales, lo que podría generar un nuevo sentido y propósito a los estudios de posgrado.

Desde la perspectiva al logro, se considera que el nuevo mercado laboral en ciencia y educación necesita especialistas que atiendan los requerimientos enfocados a los recursos humanos. Se entiende que si un profesional cuenta con estudios de posgrados la adquisición de contenidos y conocimientos del área está dada, pero se hace énfasis en la generación de

autonomía y creatividad sobre los procesos de conocimientos por experiencia, es decir, que las competencias estén en función de las ideas, imágenes, prospectivas y formas de comportamiento (Charikova y Zhadanov 2017).

Las dinámicas pedagógicas en la formación de posgrado son vistas desde el proceso hasta la culminación de este, en la actualidad tienen mayor proliferación como un fin observable desde un intercambio de conocimientos entre los actores académicos de la universidad. Aunque el tema central para las innovaciones recae en una transformación hacia los procesos, más allá del logro observable, es decir, como se forman los investigadores desde una mirada pedagógica, lo que traería nuevos horizontes sobre los conocimientos críticos y analíticos.

El acceso a estos conocimientos por medio de procesos de formación en vinculación pedagógicas basadas en el humanismo, incrementa un saber reflexivo y panorámico de los estudiantes y en los egresados proporcionarán las habilidades y destrezas para un mundo laboral en donde se reconozca la diversidad de saberes. Es por esto, que se hace una recomendación hacia una formación transversal en los diferentes tipos de posgrados que existen en México, estos deben buscar que los recursos humanos tengan un grado de intelectualidad avanzado con el fin de crear innovaciones a partir de las destrezas y habilidades para la resolver los problemas contemporáneos del su contexto, con una prospectiva hacia futuros cambios internacionales (Bastiani et. al., 2018)

Esto será efectuado con base en los tipos de posgrados que cuenta el sistema mexicano, ya que cada uno de estos, requiere pedagogías vinculadas con el propósito de cada uno. En México dos tipos de posgrados son los reconocidos por el CONACYT con mayor auge de matriculación, el de profesionalización y el de investigación. En seguida, se analizarán cada uno y se contemplarán algunos caminos que han diseñado las y los investigadores en las actuales investigaciones para la generación de cambio y progreso.

1.3.2. Formación en los posgrados profesionalizantes y de investigación

Las IES ofrecen distintos tipos de formación profesional a nivel posgrado, basadas en las necesidades, intereses, objetivos que los estudiantes tengan y del logro que pretendan. Se plantean dos rubros, primero los posgrados de profesionalización que tienen los objetivos de capacitar, orientar y formar a profesionistas que deseen tener mayores competencias en el área para un desarrollo personal y laboral.

Se entiende, que los posgrados (especialidades, maestrías o doctorados) profesionalizantes tienen una orientación hacia la adquisición de nuevos conocimientos o en la profundización de los adquiridos en los estudios de licenciatura o ingeniería. Además de generar mayores competencias en el campo profesional, si se parte de estas bases, se comprende que los procesos formativos deberán estar dirigidos hacia una actualización del área de especialización (Sánchez, 2008).

Este tipo de posgrados llega a México en el siglo XX como alternativa de los existentes en las áreas de la investigación, su aceptación no fue del todo, dado por los objetivos que persigue no están enfocados al trabajo científico, sin embargo, en 2014 es aceptado en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). A pesar de que los posgrados profesionalizantes no fueron admitidos en un inicio por la sociedad del conocimiento, son los que hace apenas unos años tenían la mayor matriculación del país, pues contaban con 77% que corresponde a 8 123 programas de posgrado (COMEPO, 2015).

Desde una mirada del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT (2011) la formación que se debe ejercer en los posgrados se rige bajo los siguientes lineamientos:

> Los posgrados de orientación profesional en los niveles de especialidad o de maestría tienen como finalidad, proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con una alta capacidad para el ejercicio profesional. Para obtener el grado se debe de hablar de memorias, proyecto terminal, informe de grado o tesinas y estos deben de estar sistemáticamente asociados a trabajos realizados en estancias en laboratorios de investigación, centros de investigación y desarrollo en las empresas, o diferentes lugares relacionados con el ámbito socioeconómico del posgrado como hospitales, centros de educación, estructuras de gobierno, tribunales de justicia, etc. Un marco de este tipo permitirá esencialmente el fortalecimiento de la relación institucional con los sectores de la sociedad asociados con la orientación del programa de posgrado (p. 16).

La formación para este tipo de posgrado está basada en una adquisición de conocimiento enfocado hacia una práctica que culmina en la realización de intervenciones y trabajos aplicados, los cuales tienen mayor impacto para el sector laboral. En otros aspectos, los posgrados de profesionalización han centrado su atención en los escenarios contemporáneos bajo los paradigmas de creación y trasmisión de nuevos estilos para la producción del conocimiento a partir de las construcciones sociales y, sobre todo, de las necesidades que se presentan en el área intelectual del posgrado. Por ello, la formación que reciben los estudiantes se enfoca al mejoramiento de su práctica profesional, pero su interés hacia la investigación no es una competencia primordial, a menos, se hagan a partir de los problemas específicos de su área profesional (Patiño, 2019).

En consecuencia, al tipo de formación que reciben los estudiantes de esta modalidad de posgrado, CONACYT (2020) establece los siguientes objetivos que deben seguir estos posgrados: a) profundizar y ampliar los conocimientos de los estudiantes, b) alcanzar contenidos específicos del área del desarrollo profesional, c) instruir en la solución de problemas de su especialización y d) ofrecer conferencias y seminarios en donde expongan las soluciones logradas del problema.

Un segundo tipo de posgrado que ofrecen las universidades apegadas a las normativas del PNCP de CONACYT está asociado a las identidades académicas de la universidad alemana del siglo XIX, en donde los estudiantes estaban en una postura de aprendices hacia la creación de ciencia por medio de la investigación en diversas áreas. Esto bajo la tutela de académicos e investigadores con experiencia para poder dirigirlos hacia el diseño de una investigación (Patiño, 2019).

En la actualidad, los posgrados en investigación tienen una relevancia significativa en el país, puesto que se asume que los cambios tecnológicos y científicos surgen a partir de su formación, se establece que la oferta de estos estudios se encuentra en mayor auge en las escuelas públicas, sin embargo, su alcance es menor que el que de profesionalización. COMEPO (2015) diagnosticó que la matrícula es de un 23% lo que corresponde a 2,453 programas de investigación (especialidad, maestría y doctorado).

Desde los postulados del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT (2011) la formación que se debe ejercer en los posgrados de investigación se rige bajo los siguientes lineamientos:

> El posgrado con orientación a la investigación es una formación que le permite a un estudiante iniciar su carrera en la investigación científica, humanística o tecnológica. Guiado por un profesor o investigador de su área, su trabajo de investigación genera conocimiento nuevo con la calidad y el valor suficiente para ser aceptado por sus pares para presentarse y/o publicarse en los foros y revistas internacionales de su especialidad (p.15).

Como se puede analizar en el párrafo anterior, el posgrado de investigación tiene la función de generar investigaciones para una mejora en la ciencia y un crecimiento en la Sociedad del Conocimiento desde los postulados formativos dirigidos hacia la impartición de cursos, seminarios o talleres de índole intelectual avanzado sobre la especialidad de estudio, fomentar la investigación individual, crear espacios de investigación dentro y fuera del país, es decir, una internalización académica (CONACYT, 2020).

Al reflexionar sobre este tipo de formación, se puede observar que están encaminados al cumplimiento de metas académicas, y no hay un desarrollo de los proceso pedagógicos de formación, puesto que se basan en objetivos de una educación bancaria en donde los estudiantes son vistos como adquisidores de conocimientos para el logro de un producto, por tal motivo, se le denomina a los estudiantes como una mercancía intelectual, lo que se pretende al tomar en cuenta los procesos pedagógicos es identificar cuales están implícitas en sus experiencias.

Para Patiño (2019) estima que las bases que sustentan la formación de un posgrado de investigación son las siguientes: un adiestramiento metódico y rígido de los procesos de investigación, ofertar un aprendizaje amplio en un área del conocimiento y desarrollar competencias hacia los procesos de investigación. Ante estas líneas verticales en la

educación investigativa, existen múltiples críticas por un intento de formación hacia conocimientos existentes y por la desigualdad de oportunidades que tienen los estudiantes de explorar otros elementos cognitivos para la creación de nuevas actividades académicas.

Desde otra vertiente, existe una crítica sobre este posgrado en México a causa de la rigidez en sus programas de estudio. Lo que refiere a que las competencias del posgrado no están vinculadas con el sector productivo. A pesar de esto, ni el país ni el estado gubernamental cuentan con programas o políticas que regulen que los estudiantes de posgrados altamente calificados en ciencia tengan acceso a empleos relacionados con su área de experticia, lo que ha provocado en los últimos años la tendencia de fuga de cerebros, expresión que hace referencia a la migración de egresados a países en donde sus oportunidades laborales sean óptimas y mejoren su calidad de vida.

De esta manera se concluye, que ambas modalidades de posgrados presentan diversos retos en los procesos formativos y que las bases deben estar reguladas desde una corriente humanista para identificar que el ingreso a un posgrado formará parte de un proyecto de vida. Se infiere que este proceso se sostendrá de múltiples experiencias individuales, sociales, académicas y culturales, y sobre todo, son estudios que tienen una culminación pero que los procesos de formación no, debido a que serán parte de una inserción profesional. Por lo que se pretende que exista un sentido hacia los haceres y saberes que se implementan, desarrollan y conducirán durante los estudios.

En vista de que no se observan líneas similares sobre los procesos de formación ni pedagógicos en ambos posgrados, a continuación, se detallaran algunas orientaciones formativas que siguen los posgrados más actuales, o bien, algunas que deberían seguir con base en los postulados internacionales y nacionales, para el logro de una calidad educativa en relación con las necesidades contemporáneas.

1.3.3. Orientaciones formativas de los posgrados

A partir de identificar las líneas de formación y los objetivos de las modalidades en profesionalización e investigación de posgrados del PNCP de CONACYT en México, es preciso hacer una reconstrucción conceptual sobre algunas orientaciones que los autores y las investigaciones modernas siguen sobre los procesos de formación para analizar las principales ventajas, retos y la pertinencia social que tienen en la mejora en calidad educativa integral.

Es importante agregar, que las bases de cualquier orientación formativa se asocian a las interacciones que tienen los actores, las estrategias pedagógicas con las que se trabaja, la adquisición y desarrollo de un conocimiento y su acercamiento a las problemáticas sociales. Con el propósito de buscar y fomentar la mejora y el cambio; aunque no exista una política educativa a nivel posgrado que unifique estas líneas, es oportuno que formen parte en la integración de cada programa o plan educativo (Salgado, 2011).

En justificación de la generación de procesos formativos con orientaciones más humanistas y paradigmas pedagógicos alternativos a los tradicionales, el Programa Institucional 2020-2014 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2020) genera algunos lineamientos para un cambio en los procesos formativos de las áreas científicas y la vinculación con el sector laboral. Sus bases políticas están situadas en la cuarta transformación gubernamental que presenta el país, y que se ha comprometido en la participación con la ciencia, la tecnología, la humanización y la innovación.

El análisis de la formación que viven los estudiantes de posgrado se logrará consolidar desde una visión hacia una prospectiva laboral, de esta manera se generan líneas de investigación sobre la calidad integral que se ejerce en este ejercicio humanízate, científico y tecnológico con el fin de que se reorientan las prácticas formativas y pedagógicas, para que exista una vinculación con la esfera laboral.

Antes de describir las cuatro orientaciones de mayor índole en el campo de la investigación profesional es importante señalar que estas deberán estar sobre la estructura de una educación para todos y todas. La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares propuestos por la UNESCO (1996), ya que la enseñanza universitaria va desde aprender a conocer hasta el aprender a ser de los estudiantes. Por medio de esto, se debe formar al ser humano en su calidad como persona y como miembro de sociedad para la creación de una experiencia significativa que dure toda la vida desde lo cognitivo hasta lo práctico.

En consideración de estos fundamentos universales para cualquier nivel de la educación, se comprende que la formación escolar es ejercida hacia un fin, sin olvidar de las aportaciones de Rodríguez (2016) que argumenta que no se forma para un fin tácito sino para conocer en ¿dónde? o el ¿cómo? se forman, puesto que el estudiantado es el que generará el sentido que le está dando a su propio proceso.

A continuación, se vislumbran cuatro orientaciones que las investigaciones actuales identificaron en la formación de posgrado, y que en consecuencia se han visto como ejes paralelos en los estudios, es por lo que se pretende en esta investigación identificar y analizar estas tendencias con el propósito de una homogeneización en los procesos formativos por medio de la creación de espacios creativos, educativos y de socialización para garantizar una empleabilidad.

1.3.3.1 Hacia el logro de un fin

Una primera orientación de los procesos formativos se vincula con la obtención de un fin o un propósito, esta corriente es muy marcada en los posgrados actuales, ya que la función de estos es la obtención de un grado académico. Lo que se entiende como la cúspide del logro de un conocimiento en el área de interés o la apropiación de competencias en las áreas de investigación. En estudios contemporáneos, la escolarización de los

posgrados está orientada hacia un logro tecnológico, de investigación o innovación como producto de una enseñanza y aprendizaje (Matos et al., 2018).

Sus planteamientos han sido dirigidos con base en los estándares normativos con que se rigen los posgrados actuales, en donde la evaluación del trabajo de investigación surge a partir de la cantidad de indicadores alcanzados como un producto final, es por esto, que la principal meta que debe alcanzar un estudiante de posgrado es la culminación de este y la adquisición de un grado académico.

Cuando se centra la atención en la obtención de un fin, se tiende a descuidar el proceso que viven para el logro del mismo, es por esto, que la principal área de oportunidad de esta orientación es la intencionalidad que se tiene en ubicar al conocimiento, los pensamientos y las habilidades de cada estudiante en un producto final, es evidente que este logro es parte del proceso de formación, sin embargo, no es la única incidencia para el procesamiento de un saber, aprendizaje o conocimiento (Agudelo-Cely, 2018).

La obtención de un grado ya sea de maestría o doctorado, posibilita que los procesos formativos sigan y se reconstruyan para la mejora de la calidad educativa, de investigación y de innovación, aquí se debe aclarar que no es un asunto que vislumbre la formación de posgrado como negativa, de hecho, en ocasiones las motivaciones de cada uno de los estudiantes están dirigidas hacia esta culminación de un grado escolar. Se debe reflexionar que los sistemas educativos tradicionales desde hace más de tres siglos trabajan bajo estas tradiciones pedagógicas, el logro de un resultado es la única forma de evaluar la adquisición de un conocimiento, pero las nuevas pedagogías alternativas, señalan que el trayecto y proceso es un elemento que pocas veces se ha estudiado en la educación superior de posgrados (Carbonell, 2015).

Un ejemplo de las adaptaciones en el currículo, en la enseñanza-aprendizaje y en la formación de posgrado, lo proponen Mowbray (2015) en donde se puede considerar una formación significativa con base en la culminación de un logro, siempre y cuando haya un equilibrio con las experiencias que posibilita cada uno de los estudiantes, para que se vuelvan experiencias culminantes, se menciona el término experiencias (que será analizado en el capítulo 2) porque es un proceso que contiene significados y sentidos sobre el trayecto formativo que viven en sus estudios de posgrado.

Una aclaración concisa sobre este tipo de formación hacia un logro es identificar que el estudiante que está en posgrado requiere una guía, orientación o acompañamiento para la obtención de este fin académico. Como bien se mencionó en párrafos anteriores, este tipo de orientación debe ser planteado desde las percepciones de quien vive el proceso, ya que existe una diferencia notable entre un planteamiento interno sobre la culminación de un grado para la titulación desde las motivaciones internas, y en su contra parte, que el posgrado se formule este como única meta de su educación.

1.3.3.2. Una formación escolar

Como se señaló anteriormente, se observa que los posgrados se rigen sobre las líneas de la obtención de un grado académico bajo pedagogías tradiciones y de indiferencia, se asume que la indiferencia es vista desde todos los actores que interactúan dentro de los procesos educativos, puesto que se infiere que el estudiante ya contiene las competencias necesarias para propiciar su aprendizaje y consolidar el conocimiento.

Es por esto, que algunos autores (Barrón et. al., 2010; Fernández et al., 2015; Chalela et. al., 2017; Agudelo-Cely, 2018; Conde et al., 2019) señalan que la formación en los posgrados de investigación o profesionalización, deben estar sobre los cimientos de la enseñanza-aprendizaje. Además, deben ser vistos como procesos que la universidad fomente desde la interacción que tienen los estudiantes con sus profesores, contenidos, saberes y habilidades. Y que las Instituciones de Educación Superior deben resurgir como un escenario primordial para la generación de nuevos procesos educativos.

Una formación escolar desde los criterios de una enseñanza-aprendizaje basada en pedagogías que sean de utilidad para los estudiantes y su inserción a la vida social y profesional. Su objetivo es examinar el proceso que tiene el estudiante durante el posgrado desde sus saberes previos hasta la incubación de nuevos conocimientos, mediante el acompañamiento de sus guías (profesores, académicos, directivos o compañeros) en donde exista una regulación curricular hacia la creación de profesionales que puedan aportar algo positivo en una sociedad del conocimiento (Chalela et. al., 2017).

Desde otros postulados Agudelo-Cely (2018) identificó que esta orientación formativa de posgrados continua como un ideal, debido a que no es implementada en la mayoría de los estudios superiores en México, ya que presupone que la formación sigue por medio de la oferta de programas popularizados que no responden a las necesidades contemporáneas y que la universidad sigue siendo una empresa que oferta diplomas, títulos y grados, lo que desvincula, el logro de un grado y la formación escolar o académica.

En el caso de los posgrados de educación, esta aseveración es refutada, puesto que, el sector educativo siempre debe estar en cultivación, actualización e innovación ante las nuevas necesidades. Es por esto, que esta orientación cumple con un papel fundamental para los estudiantes y egresados de posgrados, ya sea en la profesionalización como guías y actores que están directamente en las aulas, o bien, desde la investigación que realizan para la generación de cambios en los sistemas educativos.

La formación de posgrados de educación necesita un vínculo con la universidad, ya que es la propiciadora de una formación creadora de conocimiento, puesto que sus resultados serán por medio de los saberes y pensamientos de sus estudiantes. La función que tiene la universidad para la ejecución de esta orientación formativa es encargarse el perfeccionamiento de competencias para la investigación, profesionalización, tecnología, innovación, y quizá una de las más básicas que se dan por asumidas en otros grados

académicos como son las habilidades y destrezas integrales, afectivas y sociales (Chalela et. al., 2017).

Para culminar, se reflexiona sobre esta orientación formativa y se asume que algunas organizaciones e instituciones que regulan los estudios de posgrados como CONACYT y/o ANUIES establecen que los procesos de estudios de posgrados deben seguir criterios de una formación orientada hacia el desarrollo de competencias que son forjadas durante su trayecto escolar y visualizar como un logro la colaboración a la sociedad y el desarrollo de nuevo conocimiento en mejora de algún problema.

1.3.3.3. Posicionamiento del ser

Una tercera orientación de la formación de posgrados es a partir de los elementos internos de cada uno de los estudiantes, para ello se reflexiona sobre las características de la vida como parte del acto formativo, así como la calidad de los saberes, habilidades, destrezas y procesos creativos que son inherentes al ser humano y que se adquieren durante este momento de la vida llamado posgrado.

Las prácticas que generan la formación provienen del núcleo familiar, sin embargo, esta formación ha ido cambiado a través del tiempo y del lugar de origen. Debido a eso, el proceso formativo es de importancia para el desarrollo integral del estudiante y para las interacciones con otros actores, se establece un rol primordial para favorecer esta formación, es por medio de redes de apoyo, personalización y fomento al aprendizaje en contemplación del ser, hacer y saber en los estudiantes (Zayas, 2010).

Estos roles en la formación de cada uno de los estudiantes están guiados bajo dos premisas en torno al conocimiento. Para la formación del ser, en cualquiera de las dos modalidades de posgrado se consideran que existen conocimientos preliminares e inherentes como personas racionales y hay otros que son adquiridos durante la formación superior. Antes de describir cada uno de ellos, se sustenta que el conocimiento y los saberes para esta formación son esenciales y parte del ser, además que son vínculos con otros procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los conocimientos preliminares son aquellos que fueron situados y desarrollados en las prácticas familiares, sociales o en estudios previos que fueron basados en creencias, normatividades sociales y culturales, y en el caso de los estudios previos se refieren a los contenidos académicos, habilidades de investigación y tendencias tecnológicas que son dados en el proceso de formación escolar. En cambio, los de adquisición son aquellos que por medio de los procesos de enseñanza y aprendizaje del posgrado y, a partir de las experiencias, se desarrollan bajo los objetivos de los estudios inscritos (Fernández et al., 2015).

La formación del ser tiene como objetivo que el estudiante logre un máximo aprovechamiento académico, personal, cognitivo, sensorial y de saberes, así como

consolidar a un ser humano competente en su ejercicio individual y social. Esta contribuye en sus habilidades profesionales, lo que impulsará a la incorporación en las demandas contemporáneas que van desde la reeducación de estudiantes intelectuales y técnicos hasta la construcción de ciudadanos que colaboren en su entorno.

La formación del ser significa concebir la humanidad de cada estudiante, así como una culturalización de sí mismo bajo la responsabilidad de sus propios conocimientos, se contempla cada una de las dimensiones que posee el ser humano conectándose de manera armónica para el desarrollo de fortalezas en su contexto. A diferencia de la formación escolar, la formación del ser es un proceso individual pero siempre en relaciones con otros con un propósito o meta trazada (Vargas, 2010 y Reynoso, 2014).

Este tipo de formación favorece en los estudiantes la preparación como profesionales con base en sus virtudes y sus factores internos (cognitivos, emocionales, comunicativas, éticas, estéticas, espirituales y corporales) mediante el aprendizaje y adaptación de estas situaciones para la mejora de su personalidad, la generación de juicio y responsabilidad. Es asumida por cada individuo para orientarse en su vida, en sus experiencias y en su contexto ya que permite que la interacción de todas estas dimensiones guíe un proceso educativo que concientice un desarrollo de conocimientos significativos para la vida en sociedad (Osorio, 2015).

El acompañamiento tutorial y académico es indispensable para el transcurso que tienen los estudiantes, de esta manera, el eje principal de esta formación podrá ser pleno. Los autores (Vargas, 2010 y Reynoso, 2014 y Osorio, 2015) identifican que, para el cumplimiento de esta orientación, el factor primario es la percepción subjetiva de cada estudiante sobre el objeto que se examina, las propias destrezas y habilidades de conocimientos preliminares y de adquisición.

Por medio del trabajo en conjunto de estos conocimientos, la participación del contexto o del medio y las dinámicas escolares, se aprecia que la formación del ser puede identificarse como ese faltante ante la incertidumbre de una educación de posgrados enfocada hacia el logro de una meta, en cambio desde esta perspectiva, la cultivación del ser ayudará proliferar la génesis del conocimiento y motivaciones para los cambios sociales y educativos.

Por consiguiente, la formación del ser parte desde una postura epistemológica y educativa para el análisis de los trayectos de los estudiantes de posgrados, con el fin de una construcción de saberes y haceres, este tipo de formación siempre debe ir vinculada con la orientación escolar y hacia un logro, puesto que es lo que la hace partícipe de los procesos educativos. Se busca que exista una intencionalidad y finalidad desde la subjetividad y una proyección y pertinencia hacia los roles en la sociedad como egresado.

1.3.3.4. Para la empleabilidad

Una orientación que en definitiva no es de reciente creación ni alejada a las anteriores que se analizaron, es la que se enfoca hacia una empleabilidad, puede ser vista como una meta o un logro, desde la perspectiva formativa del ser en donde el estudiante tenga una intencionalidad hacia el cambio y el conocimiento por medio de un empleo que le permita acercarse a la realidad, o bien, como pilar de la formación escolar, cuyos objetivos están enfocados a una educación que sea guiada para la empleabilidad.

Si el trabajo de las orientaciones antes mencionadas fuera en conjunto, los alcances y el conocimiento desarrollado existirían en todas las dimensiones del ser humano dentro de los campos de investigación, educación y económicos. No obstante, esta modalidad de formación se aísla de las otras ocasionando que el conocimiento adquirido y desarrollado de cada estudiante sea visto como un bien económico y las universidades como incubadoras de mercancías intelectuales.

Ante esta aseveración fuerte y puntal que se deriva de la producción de conocimientos al campo de la empleabilidad, uno de los problemas más fuertes que presenta la sociedad del conocimiento, tal y como se delimitó en la introducción, se asocia con la falta de vinculación entre educación de posgrados, universidades y sector productivo. En algunas investigaciones sobresalientes sobre los estudios de posgrados (Manzo, 2006; Medina y Deroncele, 2019; Paredes, 2019; Núñez-Valdez, 2019; Betancourt et. al., 2020) se le conoce también como formación profesional a la orientación que se dirige a una empleabilidad.

Desde la década de los noventa, la educación superior en Europa y posteriormente en América, posibilitó una asociación directa entre las competencias, saberes y contenidos que se enseñaban en las instituciones universitarias para que tuvieran una relevancia en el trabajo profesional de cada uno de los egresados, en la actualidad, la formación de profesionalización dual (Domingo, 2019; Flores y Vigier, 2020 y Zamora et al., 2020), parte de las transformaciones sociales y culturales y ubica al sector educativo como un lugar de cambio.

La formación para la empleabilidad toma como base la formación profesional y dual, sitúa su importancia en la preparación de los estudiantes hacia un mercado laboral en un tiempo corto desde su egreso hasta el ingreso profesional. La parte de colaboración entre instituciones juega un rol necesario para facilitar esta transición bajo las normatividades y competencias que necesite el sector productivo.

En los países Europeos (Alemania, Suiza y España) y algunos de Norte América, estos modelos educativos profesionalizantes han tenido una aceptación positiva y alcances satisfactorios para la empleabilidad de cada uno de estos egresados con las habilidades de sus áreas de estudios, una ventaja que manejan estos países es que el gobierno postuló iniciativas políticas y normatividades para que el sector productivo privado contará con

lineamientos en donde existieran relaciones entre educación y empleo (Domingo, 2019 y Zamora y Zamora et al., 2020).

A pesar de que las nuevas tecnologías de la información permiten tener conexiones educativas en un mundo globalizado, en países de Latinoamérica y en especial en México, este tipo de formación para la empleabilidad presentan retos y dificultades, en particular para los egresados en la investigación, innovación, tecnología ya que no existen políticas ni lineamientos que fomenten un lazo entre la educación de posgrados y el sector laboral.

Debido a lo anterior, la empleabilidad y el desarrollo científico, suelen ser dos polos opuestos en el trayecto formativo de un egresado o egresada de posgrado, ya que la empleabilidad no es un objetivo para la educación de posgrados, más bien, se alejan del sector y en cierta parte se comprende esto, puesto que no existen las organizaciones necesarias para emplearse al egresar de posgrados de investigación. Una de las observaciones que ha tenido esta orientación, es que las universidades y los programas de posgrados tienen la responsabilidad de gestionar los procesos de formación que se recibe y examinar si corresponden a las exigencias de los puestos laborales (Betancourt et. al., 2020).

De modo que, la formación hacia la empleabilidad es un área de oportunidad en los posgrados mexicanos, ya que no existen vínculos con el sector laboral y son casi nulas las oportunidades de ingresar al Sistema de Investigadores Nacional, por lo cual, se sugiere la creación de estrategias de apoyo con un enfoque a prospectiva desde el ingreso al posgrado, durante sus enseñanza-aprendizaje, en la adquisición de competencias de investigación o profesionalización para contemplar un futuro real en donde pueda potencializar su conocimiento.

1.4. Propuesta teórica de innovación en posgrados de educación: hacia una formación integradora

En consideración de las cuatro orientaciones postuladas, sin desestimar otras, se observa la existencia de dificultades, retos y direcciones diversas, a lo que se razona que los nuevos cambios académicos, sociales, económicos, de salud y culturales que presenta la sociedad mundial en los fenómenos educativos, en especial los de la educación de posgrados, deben reinventarse hacia estrategias para la construcción de un mejor capital intelectual en una sociedad productiva y contemporánea.

Se debe agregar, que la intención de ubicar una formación con los hallazgos de las investigaciones más recientes en la investigación educativa no es transgredir otras corrientes direccionadas a los procesos formativos tradicionales, más bien, se desea permear en cambios para el funcionamiento del sistema de posgrados y sobre todo en las interacciones directas de los procesos pedagógicos formativos. De manera puntual, existen

necesidades en el fortalecimiento de un proceso formativo con un alcance integral, humanizante, profesional y productivo.

Algunas de las causas para un cambio de paradigma en la formación de posgrado vienen a partir de la pertinencia social en la que se ve la realidad que se investigará como punto de arranque de las investigaciones o solución de problemas y no de una teoría desvinculada del contexto; otra causa para reestructuración de la formación, sigue una conexión lógica a las estrategias y el trayecto de la enseñanza y el aprendizaje, puesto que se enfoca en la adquisición de conocimiento existente; y por último, la falta de empatía de universidad y programas de posgrados con las actividades de los egresados en el mundo laboral (Matos, 2018).

En el caso particular de los posgrados de educación, objeto de estudio de esta investigación, se observa que la problemática es mayor, ya que los dos tipos de modalidades de posgrados permiten acercarte a la investigación de los problemas actuales en cualquier nivel educativo. Los posgrados que indagan en la intervención socioeducativa cuentan con ciertas rupturas en la sociedad del conocimiento, a lo cual, se estima que existe una ausencia en las competencias enseñadas o desarrolladas en relación con el pensamiento crítico y social para la resolución de problemas actuales.

La educación de posgrado presenta múltiples retos en la transversalidad de sus fines y en la falta de implementación de los resultados obtenidos en las múltiples investigaciones e intervenciones con el sector político educativo. Sin dejar atrás, el problema de teorías, enseñanzas, estrategias y currículos obsoletos que se rigen con educación del pasado y que quieren solucionar problemas del presente y del futuro.

Ante estas dificultades, los posgrados en educación continúan sobre un posicionamiento de un conocimiento enciclopedista que limita a los estudiantes a la generación de reflexiones y saberes desde una autorreflexión, regulación y diálogos críticos, lo que provoca la necesidad de examinar nuevos paradigmas en la formación que reciben los posgrados de educación (Paredes, 2019).

Ya que se infiere que la formación de los futuros investigadores, académicos y docentes de cualquier nivel educativo requieren una formación reflexiva, crítica y creativa en donde tengan la capacidad de emplear estrategias, competencias e innovaciones para favorecer la aculturación de saberes y conocimientos de los futuros ciudadanos; y sobre todo, para la búsqueda de propuestas creativas y novedosas para la solución de problemas educativos actuales y cambios del futuro (Keck y Saldivas, 2016).

En consecuencia, de las problemáticas y necesidades analizadas de los posgrados educativos, y a partir de los ideales de investigadores de los procesos formativos (Chalela et. al., 2017; Hirsch, et. al., 2020; Mendoza, et. al., 2019) se propone la noción de *formación integradora* en donde se distinguen los componentes del ser humano desde sus raíces epistémicas del conocimiento y su aplicabilidad en su empleabilidad, en general este

proceso se aleja de ser solo una trayectoria académica y se observa como parte del proyecto de vida de los estudiantes y egresados.

Antes de iniciar con la construcción de esta noción, se debe aclarar, que será utilizada a partir de las acciones que genera en la formación y educación superior de posgrados, existe el termino de formación integral que intenta constituir todos los enfoques del ser humano, tal y como se esbozó en el apartado de orientación formativa hacia el ser, en esta ocasión denominar formación integradora no se trata de ponerlas en rivalidad, ni mucho menos, más bien, se indaga en perspectivas hacia el cambio de pedagogías e interacciones entre el conocimiento y el sujeto que están formándose en recintos universitarios.

En cambio, la formación integradora, será utilizada para el apoyo psicopedagógico y formativo dentro de los posgrados, con fines de buscar que todos los elementos y competencias específicas se articulen por medio de las habilidades de cada actor educativo (integridad, saberes, haceres, prácticas cognitivas, etc.) dentro de los mismos estudios, por medio de pedagogías alternativas y humanistas (diseño curricular flexible orientado a la realidad social) hasta la culminación de este proceso (obtención de un logro), sin olvidar, el análisis del trayecto en que los estudiantes egresan y se insertan en un mercado laboral, en donde desarrollan e implementan las competencias enseñadas y moldeadas durante su formación. Es decir, crear interconexiones entre las cuatro orientaciones formativas en virtud del conocimiento de los estudiantes y la ejecución de los egresados.

Ya explicado esto, el fundamento de la noción de formación integradora, nace de la idea de integrar cada una de las partes interpersonales y del medio ambiente con las que el estudiante de posgrado interactúa durante su proceso educativo. Se entiende como el conjunto estrategias de enseñanza-aprendizaje y pedagogías dirigidas hacia la preparación de estudiantes con saberes y conocimientos en función a la diversidad de sus prácticas cognitivas y que complementan y profundizan por medio del acompañamiento de una guía académica e integral; estas habilidades, saberes y pensamientos que poseen sean vinculados con su inserción profesional, con los avances científicos y tecnológicos y con los requerimientos sociales (Keck y Saldivas, 2016; Mendoza, et. al., 2019; Hirsch, et. al., 2020)

Esta construcción, no parte de los modelos integradores de la educación profesional, puesto que el análisis se enfoca a los procesos de formación de los posgrados de educación a partir de las necesidades que presentan en la actualidad. Para comprender la integración en los procesos formativos se inicia su estudio a partir de una innovación en las pedagogías, ya que, en la diversidad de los trabajos asociados, se encontró que existe una ausencia en las pedagogías con las que se trabaja el desarrollo y conocimiento (Keck y Saldivas, 2016; Hirsch, et. al., 2020; Chalela, et. al., 2017) pero en la formación integradora las prácticas pedagógicas son concebidas como fin de la reconstrucción del ser en su individualidad y las interacciones con el medio de enseñanza, social y cultural para transformación en el sentido y significado de su recorrido educativo.

Esta formación integradora se desarrolla desde la superación personal, la creación y la motivación de cada uno de los estudiantes que la vive y, por ende, de un acompañamiento de calidad y organización entre todos los actores educativos. Con respecto a la interacción entre los actores, una de las principales es la que ocurre entre los académicos y los estudiantes, ya que se coincide con los autores (Charikova y Zhadanov, 2017; Gaeta y Zanotto, 2019 y Ospina, 2010) en que esta interacción debe está a partir de un posicionamiento epistémico del conocimiento.

En el posicionamiento epistémico que debe desplegar un estudiante de posgrado se les atribuye a los conocimientos preliminares y los adquiridos, puesto que, para el ingreso a un posgrado de investigación (con mayor demanda) debe tener competencias críticas y objetivas, sin embargo, se estima que el apoyo psicosocial es de vital importancia en los estudios, ya que el estudiante debe tener un juicio sobre su propio conocimiento (Cruzata-Martínez, 2018).

Para culminar en estas características que se integran en la formación de posgrado se une la formación hacia un logro, como primer peldaño en la escalera de crecimiento profesional. En la presente investigación no se minimiza ninguna de las orientaciones formativas analizadas, al contrario, se establece que cada una de ellas tiene un rol imprescindible en la formación de cualquier profesional de la educación, sin embargo, no es la principal meta en los procesos integradores.

El logro de una meta como lo es la obtención del grado académico posibilita un trayecto hacia el cambio e incrementa la inserción profesional, con esto se fomentan las habilidades y destrezas de la ciencia en una sociedad con múltiples problemas en la educación. Es por esto, que la educación hacia la empleabilidad debe ser retomada por la formación integradora, para conocer los retos y necesidades que tiene el campo laboral en las áreas de investigación educativa, docencia, gestión y otros. De esta manera el ciclo de la formación integradora se puede renovar y buscar formas de entablar conexiones con otros sectores (Domingo, 2019; Flores y Vigier, 2020 y Zamora et al., 2020).

La pregunta que queda por responder y que será analizada en el apartado siguiente es el ¿cómo se puede lograr esta formación integradora?, a partir de las investigaciones sincrónicas revisadas en este trabajo subyace desde las habilidades, prácticas, aptitudes, destrezas y actitudes de cada uno de los estudiantes desde los procesos del ser. A continuación, se establecen las competencias que mayormente deben ser encausadas en la formación de estudiantes de posgrados de educación.

1.5. Competencias: más allá de un concepto en la educación de posgrado

Como elemento introductorio es importante identificar una competencia como un hecho y no como un concepto tomado de otras áreas del conocimiento, esta afirmación se retoma, bajo las perspectivas humanistas y holísticas de esta investigación, trabajar con la noción de

competencia limita su abordaje desde la integridad de cada sujeto en formación. Es preciso decir que la utilización del término competencia como un elemento que alimenta y sustenta los procesos de posgrados no será en abstracto a otros elementos. Es analizado como un hecho o un conjunto de acciones que no son dirigidas específicamente a las conductas observadas, en realidad, se parte desde los procesos y prácticas cognitivas hasta la resolución de problemas.

El soporte de esta definición se basa en un producto final y observable de los seres humanos, este punto demuestra un problema para la comprensión de una formación humanizante, por lo cual, algunas investigaciones en educación se niegan a trabajar con esta palabra (Guzmán, 2017). Puesto que asumen que el término tiende a una confusión conceptual y simbólica con el competir como rivalidad o contienda (definiciones en el lenguaje castellano), por lo cual este constructo se aleja de una educación basada en los pilares del ser humano.

Otra problemática ante la conceptualización de este término es que la competencia es vista como una unidad de análisis en abstracto y alejada de los procesos internos de cada una de las personas, ya que se visualizan como exigencias o resultado de una actividad a través de tareas básicas que llevan un orden (García, 2010). A partir de estas discrepancias conceptuales, se intenta esclarecer que este constructo será usado, a partir de las acciones y hechos que analizan y no partiendo de un uso conceptual en abstracto.

De esta manera se pretende iniciar con una transformación en la mirada de las competencias de posgrado en México para focalizar el saber de los estudiantes y las habilidades en los egresados como parte del proceso formativo. Es por eso, que se diferencian e identifican las competencias de mayor uso en los posgrados con el propósito de hacer una reflexión concisa sobre su génesis y su aportación en la vida educativa, social y profesional de cada uno de los estudiantes y egresados.

Tal y como se señaló anteriormente, las competencias serán interpretadas como hechos y acciones que se realizan en la intersubjetividad y en su realidad próxima de cada estudiante y egresado, para ello, es necesario ubicar a las competencias como parte indispensable del proceso formativo de los posgrados (Chalela, et. al., 2017; Alaca, 2018; Cruzata-Martínez, 2018; Medina y Deroncele, 2019).

Las competencias deberán basarse en los criterios internacionales, nacionales e institucionales de los programas de posgrados, las cuales deben orientarse hacia una pertinencia social, de innovación y de cambio tecnológico. Las tipologías básicas en la educación de competencias son: las genéricas, transversales y específicas, y partir de estas se van creando rubros para identificar las áreas de estudio, por ejemplo, las competencias de investigación (Méndez, et. al., 2018).

En los estudios de posgrados las competencias genéricas corresponden a las habilidades técnicas, participativas, metodológicas, sociales y científicas, las cuales se definen a partir

del proyecto PROFLEX realizado a través de una investigación de seguimiento de egresados, si bien, no es el objetivo de esta investigación, se asume que los estudios de egresados generan información valiosa para la identificación de vacíos teóricos y metodológicos para el estudio del vínculo formación e inserción profesional, tema central de esta investigación (Mora, Carot y Conchado, 2010).

En las competencias encontradas por la investigación de PROFLEX en la educación superior de posgrados se analiza que algunas de ellas corresponden a un resultado culminante y a datos cuantitativos, y que pocas de ellas están dirigidas dentro de la formación como un proceso cognitivo. En otro aspecto, para Cruzata-Martínez (2018), establece que las competencias de investigación son las que se deben concretar en la educación de posgrado.

> Las competencias investigativas de un posgrado corresponden a: una comunicación integral por medio de un lenguaje culto y académico; la investigación científica para la resolución de problemas sociales; gestión de recursos para el desarrollo profesional óptimo y el desarrollo humano para la construcción del conocimiento (p.15).

A pesar de que la formulación de competencias de posgrados tiene su tipología y sustento educativo, aún se observan discriminaciones entre los procesos formativos de posgrados y la pertinencia que tienen en el campo económico, entendido como una repercusión en su inserción profesional, pareciera que si los dos procesos estuvieran divididos entre las actividades científicas y laborales. Es por esto, que se intenta realizar una innovación en la implementación de competencias que sean óptimas para el trabajo científico y profesional de los estudiantes y egresados de posgrados en educación dentro de una formación que integre diversas orientaciones.

1.5.1. Competencias con perspectiva humanista en la formación integradora de posgrados

En las secciones anteriores se determinaron dos líneas de partida para ubicar a las competencias como parte indispensable de una formación integradora, a pesar, de que esta descripción se tornó con una perspectiva desde sus áreas de oportunidad y quizá hasta negativa del uso de este constructo en la educación, sin embargo, esta no fue la intención. La presunción de esta investigación es realizar una reconstrucción al uso e implementación de competencias con una perspectiva humanista en la educación de posgrado.

El interés por esta reconstrucción empírica de las competencias de posgrado es visualizado a partir de múltiples investigaciones (Chalela, et. al., 2017; Guzmán, 2017; Alaca, 2018; Cruzata-Martínez, 2018; Méndez, et. al., 2018; Medina y Deroncele, 2019 y Özden, 2019) en donde se encuentran rupturas entre los saberes de cada uno de los estudiantes, los aprendizajes desarrollados en sus estudios y el desempeño profesional

dentro de las esferas productivas y económicas. Por ende, dichas competencias deben poseer características cognitivas y contextuales hacia la actividades científicas y laborales, un trabajo en equipo, responsabilidades individuales y sociales, persistencia, resolución de conflictos y planificaciones de su vida en sociedad.

El objetivo de la reconstrucción de las competencias en posgrados es comprender que una competencia sobrepasa la educación formal de un modelo enciclopedista que se aleja de los procesos internos, cognitivos y afectivos que son inherentes al ser humano. Es por esto, que su análisis, implementación, desarrollo y evaluación serán desde aproximaciones de las perspectivas humanista en la educación a partir de los trabajos de Trejo (2019). En la actualidad, y a causa de los cambios culturales, sociales y de salud que presenta el sistema educativo internacional, se proponen nuevas tipologías de competencias científicas desde el pensamiento crítico de los egresados de la cúspide de la educación superior. Estas competencias serán pertinentes para los programas educativos desde una formación integradora a partir de los pilares de la educación de la UNESCO (1996).

La reconstrucción de competencias es a partir de los cambios en una realidad hacia el mercado económico y científico del país, cuya formación debe ser integradora de todas las cualidades fundamentales que tiene el ser humano. Por lo tal, una competencia humanizada está conformada por el conjunto de cualidades, complejidades, saberes y conocimientos preliminares, a desarrollar y a implementar del ser humano, por medio, de sus actitudes, habilidades, destrezas y prácticas cognitivas para desarrollar niveles de calidad integral en diversos ámbitos de su vida (Pérez-Tamayo et al., 2011; Cruzata-Martínez, 2018 y Trejo, 2019).

Es por esto, que se propone que las competencias sigan las líneas de los postulados de la UNESCO (1996) y tengan como centro la formación integradora hacia un conocimiento desde las prácticas cognitivas, la postulación epistémica, la correspondencia social y la utilidad y desarrollo profesional. A continuación, se muestran los cuatro elementos para estas competencias y así sus particularidades con base en las necesidades contemporáneas (Méndez et. al., 2018; Cruzata- Martínez, 2019; Trejo, 2019; Özden, 2019).

La construcción de la competencia hacia el *aprender a hacer*, como un camino para la empleabilidad, se refleja a partir de las necesidades contemporáneas que tienen los posgrados sobre su pertinencia social, y en evidencia, el camino hacia la empleabilidad está vinculado con el proceso de formación, puesto si este está enfocado hacia el desarrollo de habilidades, capacidades, conocimientos y destrezas vistas desde los procesos educativos hasta su implementación en la inserción profesional se le estarán dado respuesta a diversas problemáticas que los autores refirieron sobre las orientaciones formativas.

El aprender a hacer, parte de una formación en todos los sentidos del ser de cada una de las personas con el propósito de que exista un acercamiento científico e intersubjetivo en la

creación del conocimiento académico, es por esto, que las competencias asociadas a este rubro para los posgrados en educación son (Trejo, 2019):

- Afronta y resuelve conflictos en su formación con el objetivo de realizar cambios educativos y sociales.
- Analiza elementos que componen la formación y son evaluados por medio de interés para la aplicación de un sector social y laboral.
- Construye un repertorio lingüístico en el área de la ciencia, lo social y el sector laboral para un crecimiento personal.
- Desarrolla la capacidad de liderazgo durante el proceso formativo para lograr implementarlo en su futuro profesional.
- Administra sus procesos creativos y de raciocinio en su trabajo académico, de investigación e intervención educativa para una inserción al campo laboral.
- Desarrolla habilidades adaptativas al egresar de un posgrado de educación y en el trayecto hacia su inserción profesional.
- Prioriza las metas en virtud de la relación entre el posgrado y la empleabilidad.

Estas competencias son el resultado de hallazgos y conclusiones de investigaciones en donde la formación necesita un saber hacer para un futuro, ya que, en los últimos años, el sistema tradicional forma dentro de su proceso educativo de posgrado y se aleja de que el futuro como investigador en el campo laboral, el cual es escaso y en ocasiones hasta nulo, es por esto, que las competencias deben estar direccionadas hacia una formación escolar y su relación a un logro (Cruzata-Martínez, 2019)

El segundo aspecto que se analiza es el *aprender a ser*, visto como las actividades epistémicas y cognitivas que realiza cada persona, independientemente del grado académico que se esté estudiando, el aprender a ser contempla la visualización del ser humano en su integridad como persona pensante con conocimientos antecedentes, para el desarrollo de nuevos conocimientos y la búsqueda de su aplicación en cualquier esfera de su vida personal, profesional, social, política o cultural.

Entre estas competencias resaltan la integridad como persona y no solo ser visto como un estudiante para la adquisición de conocimiento nuevo ni para la reproducción de saberes ya establecidos, en particular se trata de fomentar competencias que partan desde el interior de un estudiante de posgrado y que puedan ser razonadas desde los apartados epistémicos y cognitivos, a continuación, se mencionan algunas de ellas (Özden, 2019 y Trejo, 2019):

- Desarrolla habilidades y destrezas para tener autoconocimiento durante sus estudios y al egresar del posgrado.
- Crea capacidades para el pensamiento crítico y creativo en cualquier espera de su vida para la generación del cambio colectivo.
- Emplea juicio propio en sus acciones, decisiones, pensamientos e investigaciones para un cambio en la mejora de la educación.

- Desarrolla un pensamiento reflexivo en la investigación, innovación e intervención educativa para la implementación en lo social.
- Analiza la información desde sus procesos internos para interpretar la realidad dentro y fuera del posgrado.
- Demuestra su responsabilidad personal, integral y científica en sus actividades sociales, culturales, políticas y laborales.
- Construye una capacidad de independencia en sus procesos de pensamiento y comunicación.
- Gestiona su curiosidad intelectual durante su formación para la consumación en su inserción profesional.

Estas competencias, se han intentado consolidar desde la llegada de una formación integral a los procesos educativos, sin embargo, en la educación de posgrado son conocimientos que se dan por hechos, o más bien son consideradas como competencias blandas, que si bien son inherentes a los seres humanos no son objeto de desarrollo de un posgrado de investigación. Aunque se identifica que son de suma importancia para ahondar en la génesis de la creación de pensamientos de los estudiantes (Osorio, 2015; Keck y Saldivas, 2016 y Medina y Deroncele, 2019)

Una tercera competencia se asocia al *aprender a conocer*, aquí se especifican las habilidades hacia la investigación, que como bien se reconoció en apartados anteriores, estas competencias son las que mayor se desarrollan en los posgrados actuales, en el caso de la investigación educativa, resultan pertinentes para el cambio y la mejora de la educación en cualquier nivel educativo.

Las competencias deben ser desarrolladas desde lo teórico hasta lo empírico del trabajo de un estudiante y la visualización de una herramienta de trabajo para un futuro profesional, puesto que se asume, que los egresados de posgrados en investigación continúen sus líneas hacia los procesos de cambios desde una mirada académica en la realización de trabajos de investigación científica, es por esto que se proponen las siguientes competencias (Trejo, 2019):

- Propone estrategias de aprendizaje para la comprensión de diversos métodos en la investigación educativa actual.
- Adapta sus conocimientos, saberes y haceres adquiridos con los nuevos que se desarrollan en compañía de otros investigadores para la realización de trabajos de investigación acorde a las necesidades actuales.
- Desarrolla la capacidad de investigación educativa a partir de los métodos científicos para la solución de problemas, la innovación o la intervención socioeducativa.
- Organiza las habilidades y destrezas para adaptarse a los cambios científicos, educativos, económicos y sociales.

- Comprende desde sus pensamientos, conocimiento y saberes el entorno a investigar para que los procesos de investigación sean desde lo contextual.
- Crea innovaciones, intervenciones o aproximaciones teóricas en la educación para la difusión del conocimiento a la sociedad en general y a las políticas educativas.

Se puede observar que las competencias se conectan transversalmente con las otras propuestas, ya que la creación de nuevas habilidades investigativas tiene que están en función de lo que el estudiante desea y sus propios saberes, del desarrollo escolar y académico de estos, del acompañamiento que tengas y de su consumación hacia un ejercicio profesional (Méndez, et. al., 2018).

Por último, un cuarto rubro es el *aprender a vivir juntos*, en torno a esos procesos educativos que se viven en los posgrados, por medio de acompañamiento de las prácticas pedagógicas, las relaciones entre académicos y estudiantes, así como, las interacciones entre pares, y en definitiva del vínculo entre universidad, contenidos y espacio formativo. Algunas de estas competencias que han encontrado los autores son (Trejo, 2019 y Hirsch, et. al., 2020):

- Participa efectivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje para su desarrollo en la realidad social, educativa y personal.
- Accede a la información confiable para evaluar su conocimiento académico y socioeducativo.
- Diseña un aprendizaje interactivo entre los actores escolares para la implementación dentro del área educativa o en su vida personal.
- Adapta diversas estrategias y métodos pedagógicos para sus propias metas personales o profesionales.
- Focaliza sus interacciones pedagógicas para los posibles problemas del mundo real.
- Gestiona un proceso pedagógico centrado en sus propios conocimientos en las interacciones dentro y fuera del posgrado para el logro de una mejora educativa.
- Conoce mejor a los integrantes de su proceso formativo para la generación de empatía y trabajo en equipo.
- Diseña proyectos de colaboración para responder al mercado laboral durante o al egreso de sus estudios.
- Comprende las características de los procesos académicos y administrativos para una convivencia colectiva en armonía.
- Adapta sus procesos comunicativos, prácticos, cognitivos y conductuales en función de los valores, creencias y dimensiones éticas para su inserción como ciudadano activo que pueda aportar algo a la sociedad y la educación.

De esta manera, se concluye que las competencias a partir de los pilares de la educación propuestos por la UNESCO (1996) son fundamentales para el desarrollo de una formación integradora de posgrados de investigación, en donde estas cuatro dimensiones, tengan líneas verticales y horizontales entre ellas mismas, de esta manera el conocimiento y la

autonomía serán las bases que consoliden una transformación de posgrados con la intencionalidad de llevarlos hasta campos laborales acorde a su desarrollo intelectual.

Consideraciones finales del capítulo

En este recorrido conceptual, metodológico y teórico sobre las investigaciones más recientes y de mayor importancia de la formación de posgrado y sus elementos que la integran, se encontró que existen ausencias en las prácticas pedagógicas y en la identificación y nombramiento de ciertas competencias que están desarrollando los estudios de posgrado en la actualidad.

Estas ausencias, también son visualizadas por los autores ya mencionados, en realidad sus hallazgos en diferentes contextos se dan a la tarea de generar una aproximación a los cambios y mejoras que deberían tener los posgrados. En el caso particular de los posgrados de investigación educativa, se necesita una modificación en el diseño de programas de posgrados que estén basados en las necesidades actuales.

En definitiva, el cambio hacia una formación integradora a partir de competencias humanistas, colaborarán con la adaptación hacia nuevos retos sociales, un ejemplo claro que es la adecuación didáctica que vivió la educación del todo el mundo durante la pandémica COVID-19 en el año 2020 y 2021, pues se observa que la educación presencial cumplía con una orientación formativa a la integración social y cultural.

Sin embargo, se buscaron los medios y las herramientas necesarias para que cada estudiante tuviera un acercamiento hacia una nueva educación virtual, es evidente que no se puede decir que este reto se cumplió o que sus resultados son positivos, debido a las desigualdades sociales de México y de Latinoamérica. Este caso en particular es utilizado como ejemplo para la comprensión de que los sistemas educativos deben ser revalorados y concientizados en los cambios mundiales, sociales y culturales.

Es por esto, que la formación de los posgrados en investigación educativa debe estar enfocada a partir de los diseños cognitivos e interpersonales de cada uno de los estudiantes bajo una prospectiva al cambio y a la mejora, sin dejar de lado el vínculo que deben tener con el sector laboral, con el propósito de que cada uno de estos egresados puedan insertarse en un campo de trabajo en donde pueda explotar todas las competencias ya mencionadas y genere una innovación socioeducativa.

Los elementos que se deben analizar en la composición del proceso formativo de posgrados deben partir desde la diferenciación entre los tipos de posgrados, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los métodos psicosociales en el desarrollo integral de cada estudiante, las prácticas e ideas pedagógicas en las interacciones entre docentes y estudiantes, la construcción del conocimiento, pensamientos y saberes, la preparación del docente y su relación entre contenidos y la pertinencia social en consideración al perfil de

egreso, la calidad educativa y los cambios tecnológicos e informativos. Por último, estar sobre la línea de innovación y cambios en la mejora de una reconstrucción socioeducativa.

A partir de los elementos que componen la formación en los estudios de posgrados, es indudable que se necesita una colaboración multidisciplinar en la generación de cambios, innovaciones e implementaciones para la transformación; este trabajo colaborativo debe ser por medio del trabajo de los actores e instituciones que forman a la futura sociedad del conocimiento y el área productiva de un mercado laboral. Las introducciones de los cambios deben ser justificados basados en las necesidades y características de la ciudadanía.

Este análisis entre el vínculo invisible entre formación e inserción profesional puede ser visibilizado por medio de una categoría existencial que se le denominará experiencia del estudiante y del egresado. En el siguiente capítulo se indagará en sus aproximaciones conceptuales y los aportes de las investigaciones contemporáneas sobre la experiencia vivida, el significado y sentido que los estudiantes y egresados le confieren para su entrada al mundo laboral.

Capítulo II. Las experiencias del proceso formativo: búsqueda de la empleabilidad

En continuidad con el capítulo anterior, se entrelaza la categoría de experiencia en los procesos formativos con la inserción profesional de los egresados de posgrados en educación. Elemento primordial pero ausente en aproximaciones conceptuales, teóricas y metodológicas, sin embargo, en las últimas investigaciones de educación esta noción se empleó e investigó en niveles de educación media superior y superior, dado los resultados positivos, es pertinente considerarlo bajo el supuesto de que es la clave para el análisis de la triada formación-experiencias-inserción profesional.

No se deben pasar por alto los postulados introductorios del capítulo anterior ya que son básicos para la construcción del estado del arte. Debido a que estos son pilares para una mejora en la educación de posgrados, el análisis de las experiencias y sus repercusiones consideran que la educación de calidad debe tener una integralidad de cada uno de las y los actores que participen, de los sistemas educativos y de la sociedad en la cual trascenderán los resultados obtenidos. Todo esto tomando como base de la cultivación del conocimiento, los compromisos de la agenda 2030 de la UNESCO (2015) y los procesos de globalización en lo que se encuentra la sociedad actual.

Las experiencias son conceptos claves para las interacciones entre procesos formativos y la inserción profesional de las y los egresados de posgrados, ya que poseen elementos fundamentales en la intencionalidad del ser humano. Del mismo modo al estar compuesta por estructuras esenciales para la comprensión del mundo a partir de sus propias vivencias puede ser tomada como hilo conductor de los fenómenos educativos desde perspectivas humanistas y desde arreglos subjetivos del individuo.

Se busca que la experiencia sea un elemento que enriquezca la investigación educativa y, sobre todo, que proporcione la información y datos necesarios para conocer las ideas, pensamientos, sufrimientos, alegrías, entre otros, de estudiantes, egresadas y egresados de posgrados educativos. Más allá de ser percibidos como datos estadísticos sobre su posicionamiento dentro de los estudios superiores o de un empleo formal, son seres que vivieron un acontecimiento significativo (Carreras, 2016).

Los autores mencionan (Guzmán y Saucedo, 2015 y Núñez, et. al., 2018) que en ocasiones las voces de los sujetos activos de las investigaciones se alejan de la epistemología tradicional del conocimiento, en donde la relación sujeto-objeto deja al objeto de estudio como un ente rígido que proporciona información o datos cuantitativos. Debido a esto, se propone un acercamiento ontológico, emocional y práctico de los agentes, sujetos o figuras de experiencia que vivieron el proceso educativo y dan continuidad a su vida profesional (Guzmán, 2017).

Es importante mencionar que la articulación que se busca a través de las experiencias de los procesos formativos, las interacciones entre actores educativos, las prácticas pedagógicas, la culminación de los estudios de posgrados y la entrada a un mundo laboral,

ha tenido un acercamiento a partir de las trayectorias académicas y el seguimiento de egresados, sin embargo, en algunas investigaciones (Miguez, 2020) se establece que este tipo de estudios son vistos como líneas rectas del proceso de vida escolar. En el caso de una trayectoria académica son consideradas a partir de un segmento específico, por ejemplo, al ingresar y egresar de un posgrado; y en el seguimiento de egresados va a partir de que los estudiantes egresan y se insertan en un mercado laboral.

En cambio, el estudio de las experiencias del proceso formativo tiene la tarea de ayudar en los vacíos teóricos y empíricos de esas líneas rectas (trayectorias académicas y seguimiento de egresados), es por esto, que si se parte desde el estudio de las experiencias personales, educativas, formativas, reflexivas o sistematizadas que viven estudiantes y egresados se podrá observar que el proceso de vida en que suceden los estudios de posgrado no es una trayectoria paralela con aspectos escolares, personales o emocionales, más bien, contienen un cúmulo de vivencias y sentidos que articulan la experiencia y hace identificar que hay desigualdades en el trazo de una trinchera de vida (Piani, 2019).

Es importante agregar, que el estudio de una experiencia puede ser analizado desde cinco dimensiones del conocimiento. A partir de lo ontológico, epistemológico, axiológico, metodológico y teleológico, esto es por el alcance que tiene esta categoría en los diversos ámbitos del ser humano. Por otro lado, en la investigación educativa, resulta ser una herramienta indispensable para el análisis teórico o conceptual, así como para su método aplicado (Núñez, et. al., 2018).

Es así como las experiencias desde una dimensión ontológica pueden ser identificadas gracias a la relación que hace el ser con su medio (mundo), así como el significado que le confiere (Ruiz, 2013; Barbosa, et, al., 2015; Álvarez, 2015; Núñez, et. al., 2018 y Pérez, 2018). En la dimensión epistemológica, se hace referencia a que una experiencia se puede construir a partir de los conocimientos individuales, el pensamiento y los sucesos que le ocurren al sujeto que la vive (Ruiz, 2013; Tapia, 2013; Núñez, et. al., 2018 y Bitzer y Withering, 2020). En un tercer aspecto, la dimensión axiológica es un sustento para la configuración y reconstrucción de una experiencia, pues en esta es donde el sujeto otorga un sentido a su vivencia significativa (Núñez, et. al., 2018).

Una cuarta dimensión se refiere a lo metodológico, como pasos para conocer, integrar y desintegrar una experiencia, dentro de la investigación es usada a partir de referentes fenomenológicos y dialógicos (Álvarez, 2015; Waldenfels, 2017; Carreras, 2016 y Vieira, 2019). Y, por último, la dimensión teleológica, que certifica que la experiencia está en busca de la construcción de un fin o meta, vista como un proceso de cambios y modificaciones en la vida de quien le ocurre (Guzmán y Saucedo, 2015 y Núñez, et. al., 2018).

Con base en las reflexiones presentadas, desde los estudios realizados en la actualidad sobre experiencias en el campo educativo, se observa que esta noción permite realizar un

análisis a profundidad sobre aquello que sucede dentro de los posgrados, pero que no solo queda durante esa trayectoria, en sí, la experiencia posee elementos para no ser culminada pero si transformada en los proyectos de vida de a quien le sucede, es por esto que la aproximación teórica-empírica colaborará en la presente investigación.

La investigación educativa en posgrados, a partir de los elementos, dimensiones y sustentos expuestos, brinda una aproximación novedosa e innovación para los procesos formativos. En consecuencia, se provocaría un impacto en las representaciones que se tienen de los estudiantes que viven esa experiencia y no solo ser vistos como compradores de conocimiento tácito, o bien, dejar una implementación solo de competencias institucionales. Para trascender a ser vistos como agentes integrales en búsqueda de conocimiento.

Es por esto, que el uso de esta noción tanto en lo conceptual como en el trabajo metodológico tiene una aproximación hacia una propuesta de innovación dentro de los procesos formativos, como bien se mencionó en el capítulo anterior, los estudios de posgrados se ven cargados de actividades de investigación y profesionalización, que en ocasiones resultan están por encima de las necesidades contemporáneas. La propuesta de innovación en la formación integradora es a partir de competencias desde los pilares de la educación de la UNESCO (1996), por tal motivo, se pretende promover una cultura de cambio y mejora en la educación de posgrados.

Se identifica, que acuñar el término de innovación, en estas prácticas formativas a partir de las experiencias vividas puede generar incertidumbre, puesto que los procesos de innovación requieren elementos complejos y sistematizados en las instituciones de educación superior, que van desde el diseño, desarrollo e implementación, sin embargo, los cambios cualitativos que brindan los estudios sobre experiencias son requeridos ante las demandas actuales que vive la humanidad (González y Cruzat, 2019).

En consideración de anterior y de lo propuesto por los estudios con mayor proliferación en la investigación educativa en posgrados, se evidencia la existencia de un análisis a profundidad los discursos, las prácticas y los procesos que ocurren dentro de la formación educativa, con el propósito de narrar y sobre todo de reflexionar sobre aquello que les pasa a los sujetos de experiencia, dentro de un espacio académico, social y/o laboral para la innovación educativa.

A continuación, se presentarán las investigaciones con mayor impacto para la estructuración del estado del arte de las experiencias desde su origen filosófico e interpretativo hasta el ámbito educativo, no sin antes mencionar que se debe incursionar en los diálogos, acciones y momentos de la realidad subjetiva de cada estudiante o egresado para la construcción de una experiencia.

2.1. Antecedentes de la noción de experiencias

El concepto de experiencia es el resultado de visiones multidisciplinarias en esferas del conocimiento, como lo son la etimología, filosofía, epistemología, psicología, sociología, antropología, y en las últimas décadas, en las ciencias de la educación y pedagógicas. Con respecto al origen de la palabra, esta proviene del latín entendida como *experiri* que hace referencia a probar algo. Desde otra postura etimológica, la palabra en griego tiene una conceptualización diferente, ya que viene del vocablo *peiró* que significa atravesar, viajar, travesía o recorrido, por lo que se interpreta que la experiencia es un viaje con peligro (Larrosa, 2002).

En esta investigación, se genera un primer acercamiento a la noción de experiencia desde los trabajos de Edmund Husserl con la construcción de una filosofía occidental brindando un giro hacia lo personal por medio del pensamiento fenomenológico. Otros filósofos que indagaron en los postulados de la fenomenología fueron Herbert Spiegelberg, Heidegger y Scheler, Sartre y Merleau-Ponty, a partir de una corriente europea contemporánea. Otro posicionamiento es el de Alfred Schütz quien fue precursor en su obra sobre experiencia humana en Estados Unidos. En consecuencia, de estos trabajos y debido a su importancia en la actualidad serán abordadas las dos perspectivas de Edmund Husserl y Alfred Schütz (Waldenfels, 2017).

En la filosofía tradicional, la experiencia es un elemento indispensable en el desarrollo del ser humano en relación con el mundo en el que vive, es vista entre la razón y la naturaleza "es una relación de un ser vivo con el entorno físico" (Carreras, 2016, p. 70). Es una categoría, noción o aproximación que va más allá del estado de conciencia y del conocimiento, más bien, es la forma en que las relaciones entre el sujeto que vive la experiencia y sus acontecimientos, objetos, historia, emociones, cognición y lo social interactúan para mirar una realidad amplia.

En esta línea filosófica se tiene como un pionero en los estudios de la experiencia humana a Edmund Husserl (1859-1938) filósofo y matemático alemán, fundador de la disciplina fenomenológica trascendental que más tarde se encargaría del estudio de las experiencias (Buiscarini, 2008). En su deber por posicionar a la filosofía como ciencia, Husserl inició sus trabajos con el propósito de un descubrimiento sobre el sentido que el mundo tiene sobre la esencia de las personas, y con el tiempo, lo establece como método de investigación. Los elementos más reconocidos en estos trabajos son la intencionalidad y la percepción, dichas características son elementales para su estudio de la experiencia humana (Waldenfels, 2017).

En una contraposición del empirismo y del racionalismo, paradigmas comúnmente usados en su época, Husserl estudió la experiencia propia de una forma occidental radical, al creer que existe una verdad final que es descubierta con base en las propias experiencias

humanas, aunque sigue un orden racional al darle esa intencionalidad que crea cognitivamente el ser humano (Gros, 2017).

Sin intentar adentrarse a los aspectos filosóficos en su totalidad, la presente investigación, considera pertinente retomar los aspectos que para Husserl componen una experiencia y como está va tejiendo un conjunto de hechos, los cuales llevan hacia el conocimiento de una verdad final. Es por lo que se contempla, que la experiencia propia tiene una dirección, o bien, como el autor refería una intencionalidad.

La intencionalidad contempla los estados mentales o cognitivos del ser humano (percepción, memoria, lenguaje, etc.), desde este punto de partida Husserl, postuló un procedimiento específico para el análisis de estos procesos individuales y subjetivos, por lo tanto, propone que la experiencia propia contiene ideas sobre nuestro mundo y parten de la percepción que hacemos de la realidad. A pesar de sus aportaciones teóricas, tuvo problemas epistémicos al tratar de explicar el mundo consensual desde lo intersubjetivo de la experiencia humana (Varela, 1997).

A pesar de las críticas de su posicionamiento filosófico y de la fenomenología trascendental, Husserl retoma sus investigaciones sobre la base y el método de la reflexión fenomenológica, y considera ahora, que la experiencia propia viene de un –mundo vivido- el cual se refiere a ese mundo social en donde los saberes se dirigen hacia la praxis del individuo. Y la tarea nueva era el análisis entre la conciencia, la experiencia y el mundo vivido (Waldenfels, 2017).

Es así como se concibe que la experiencia debe ser identificada desde el trato que se tiene con el objeto, pero verla más que una simple relación dual entre sujeto-objeto, esta corresponde a que se aprenda de una reciprocidad en la cual se generen experiencias desde el interior del ser. Se comprende como la descripción de un inventario de experiencias ya vividas en la búsqueda de un sentido, es configurar una intencionalidad, a lo cual Waldenfels (2017) estima como:

> Algo es percibido o recordado y esperado (aspecto del tiempo); algo es percibido como real o imaginado como posible (modalidades); algo es percibido o juzgado, pretendido o planeado (cualidades teoréticas o prácticas); algo es percibido desde este o desde aquel lado, es aprehendido de cerca o de lejos (perspectiva)… experiencia, porque la experiencia es algo que bien es verdad que nosotros conocemos, pero no entendemos en su significado propio (p. 414).

Otros procesos indispensables es conocer los cuatro pilares de la experiencia vivida. En el primero se tienen los horizontes y la génesis del sentido en la experiencia del mundo, esta dimensión va más allá de ver el objeto de estudio, es una percepción que apunta algo más, en busca de la verdad, es ver el trasfondo del mundo a una historia del mundo mismo. En segundo lugar, se tiene a la experiencia corporal, y una de las cuales más énfasis le da el

autor, en la ubicación de tiempo y espacio a partir de donde nosotros mismos experimentamos el mundo en medio de este, el cuerpo humano, lo sensorial y el movimiento se hacen partícipes en la realidad. Un tercer elemento es la experiencia de lo extraño, esta pertenece a lo social como algo ausente, lejano y extraño a nosotros mismos. Y, por último, está la experiencia de sí mismo como experiencia de tiempo, la cual tiene que ver con la extrañada de uno mismo, podría señalarse como vivencias auto reflexivas por medio de nuestras propias ideas (Álvarez, 2015 y Waldenfels, 2017*)*.

En definitiva, los elementos a indagar en la teoría de la experiencia o en la fenomenología de Husserl son bastos, y en cierta medida se aleja del objeto de estudio de esta investigación, aunque es necesario realizar la reflexión sobre su posicionamiento ante la dicotomía ciencia-experiencia o cuerpo-mente, puesto que es el pionero, en considerar la experiencia, las vivencias hacia el objeto a investigar, la intencionalidad que se le da y sobre todo, la apertura a un sentido, sobre el lugar que tenemos en la realidad.

Un segundo exponente para el estudio de la experiencia es Alfred Schütz (1899-1959) sociólogo y filósofo, nacido en Viena, pero que desarrolló su obra en Estados Unidos, el cuál es el primero en introducir la fenomenología (entendida a partir de los postulados de Husserl) a las ciencias sociales (Buiscarini, 2008). En términos generales, la teoría fenomenológica que desarrolló Schütz trató de otorgarle una base filosófica a la sociología comprensiva, para analizar cómo los sujetos conocen e interpretan su realidad social y natural (Gros, 2017).

La argumentación teórica del autor proviene de los trabajos de Max Weber sobre la realidad social y de las acciones individuales, en la búsqueda de reparar los huecos teóricos que había dejado Weber en su teoría, Schütz propone que para conocer la realidad social subjetiva se debe partir desde el conocimiento de la propia conciencia individual. Es aquí en donde propone reconocer la interpretación de cada sujeto sobre su medio, y utiliza la fenomenología de Husserl para fundamentar sus aportaciones teóricas (Restrepo, 2014).

Se retoma el concepto de experiencia vivida, siempre desde una mirada crítica y no ortodoxa como lo fueron los trabajos de Husserl. Lo que intenta con esta fenomenología crítica y social, es adentrarse a las características de las prácticas subjetivas que dan lugar al mundo social, a partir de elementos claves de Husserl como la experiencia vivenciada la intencionalidad, percepción, corporalidad, espacialidad, temporalidad, atención, tipicalidad, habilidades, etc.

De esta manera, construye una fenomenología constitutiva de la actitud natural para el estudio de las ciencias sociales. Este acercamiento que hace sobre la experiencia vivida es muy similar al que ya había postulado Husserl, pero la diferencia se enmarca en el posicionamiento que le da al sujeto como partícipe de su propia experiencia y en las actividades cognitivas sencillas para la comprensión de la realidad. Como primer paso para una experiencia vivida, hay que conocer esta realidad por medio de la percepción y no tanto

por actividades cognitivas complejas y, en segundo lugar, se recrean las interpretaciones pasivas sobre lo sucedido, las mismas que son tipificadas por el inconsciente dando un sentido a esa realidad social, que es la suma total de sucesos, objetos y vivencias que se dan por medio de las interacciones (Gros, 2017).

Los elementos con mayor presencia en el estudio de las experiencias son los sujetos, ya que son los partícipes del mundo social y los creadores de experiencias inmediatas, se debe referir aquí, que cada una de las experiencias por las que transcurre el ser humano, son únicas y que tienen relación con lo que el sujeto aprende de su realidad y comprensión del mundo. De igual manera que Husserl, el autor agrega a este análisis las acciones realizadas en las experiencias con un sentido y significado para poder ser interpretadas en la subjetivación misma.

Se interpreta que ambos autores profundizaron en la investigación sobre la experiencia humana hasta llegar a sustentos teóricos y metodológicos, las diferencias radican en el objetivo que tuvo cada una de sus aportaciones para el mundo de la filosofía y de la sociología. Es así, como el diálogo de estos dos autores, concluye en que la experiencia es parte del proceso del ser humano y que antes de su estudio desde una perspectiva científica, la experiencia no era considerada como algo inherente al ser humano.

Los resultados de ambos trabajos llevan a reflexionar sobre la conciencia y las estructuras mentales que son esenciales y participes en la estructuración de una experiencia individual, por lo cual existen esencias, características y pasión en la generación de experiencias. No solo es un mundo interno de cognición o del pensamiento, también se complementan de las deducciones epistémicas e introspección que facilitan la ubicación dentro de una realidad subjetiva (Restrepo, 2014)

Posteriormente, a los trabajos de estos dos filósofos, y en definitiva al conjunto de otros más, se comprende que la experiencia humana es un proceso consciente, un paso por un umbral de lo extraño a lo propio. “El hiato entre propio y extraño provoca que las cosas mismas nunca lleguen completamente al lenguaje, que siempre permanece por decir más de lo que es dicho fácticamente o de lo que en general puede ser dicho” (Waldenfels, 2017, p. 424). La experiencia equivale a lo nuevo, aquello que nos pasa y nos quita el vínculo del pasado, ya que nos va descubriendo día a día, por medio de diversos hechos y verdades novedosas sobre el mundo.

Esta experiencia no produce monotonía o costumbre, sino, busca que haya un progreso interno por medio de la búsqueda de sentidos y significados de lo que nos ocurre. Sin embargo, cada experiencia pasada ayuda a la configuración de otras nuevas y mejores (Larrosa, 1998 citado en Pérez, 2018). Es así como se concluye que las experiencias, independientemente de la disciplina en la que se estudien, siempre estarán cargadas de sueños, locuras, inquietudes, ambigüedades, retos, confusión, alegría, etc. Pues son elementos que tienen los seres humanos, los cuales deben estar en relación con el mundo

social en el que vivimos, aspectos culturales, históricos, morales, estéticos, axiológicos e instrumentales.

Para finalizar este apartado es importante agregar, que para su realización se retomaron orientaciones occidentales, puesto que son los más vinculados al contexto de investigación, pero es importante referir que el estudio de la experiencia humana tiene su génesis en las tradiciones de métodos orientales como los budistas el cual es denominado meditación con miras a la presencia plena (Varela, 1997, p. 46), y en las tradiciones Indias con diversos métodos de subjetivación. A continuación, se analizarán, reflexionarán y examinarán las conceptualizaciones y trabajos de mayor interés en torno a las experiencias humanas dentro del campo educativo, así como un breve seguimiento cronológico respecto a los pioneros en las adaptaciones filosóficas al mundo escolar.

2.2. Definición de las experiencias en el campo educativo

En relación con la conceptualización reciente sobre el estudio de las experiencias, desde su génesis de la filosofía y epistemológica en el campo de la investigación, la pertinencia de esta noción en otras áreas del conocimiento resulta importante para la generación de conocimiento. Como bien se señaló en el apartado anterior, una experiencia es un cúmulo de ideas, significados, vivencias que contienen afectos, factores cognitivos y valorativos (Viniegra-Velázquez, 2010).

Antes de su estudio dentro de la investigación, la experiencia era considerada como un agente más que le ocurre al ser humano, por lo cual está carecía de sentido era algo ajeno a la conciencia humana, sin embargo, con el estudio filosófico los resultados fueron que las experiencias no son ajenas a la conciencia humana, puesto que se componen de vivencias del mundo material con el que interactúan por medio de los sentidos, pero que a su vez, son las mismas vivencias que tiene consigo mismo (Álvarez, 2015).

Para Viniegra- Velázquez (2010) las experiencias son personales en medida de los objetos que percibimos del mundo que nos rodea, estos objetos no hacen referencia a algo inerte del exterior del sujeto. El principal elemento que contiene la experiencia es la percepción que se genera del objeto a analizar, esta percepción inició de los deseos y emociones que tiene el sujeto, luego pasa por la conciencia en donde la cognición entra en la interacción por medio de la intuición y los procesos mentales, para culminar con el factor axiológico en donde se jerarquiza el objeto desde aspectos cívicos, morales, éticos, intelectuales, etc.

Examinar en las conceptualizaciones del autor, permite dar una introducción sobre la imagen que se tiene en la actualidad de las experiencias y, sobre todo, la ubicación que esta pueda tener en cualquier área del conocimiento. Se conoce que las experiencias se construyen en la familia, lo social, escolar, laboral o recreativo, pero es importante agregar,

que el núcleo para la construcción y reconstrucción de una experiencia es uno mismo. Ya que es lo que va a permitir saber quién era antes, quien soy hoy, y quien seré mañana.

En consideración de que la experiencia es vital para el estudio de los deseos, metas, intereses y conciencia humana, este concepto es adaptado dentro de la educación y de los sistemas de enseñanza-aprendizaje en las últimas décadas, pues tiene una relación importante entre el ser y su vivir, es decir, implica un análisis desde la ontológica del ser hasta las interacciones con el medio, mediante acciones conductuales, costumbres y valores.

La experiencia en el ámbito escolar como dimensión para el análisis de elementos formativos busca encontrar las perspectivas de los sujetos sobre un fenómeno de interés. El concepto de experiencia se ha estudiado por diversos autores de antaño y ha generado aproximaciones teóricas y empíricas en la educación. En esta investigación se trabajarán con tres aproximaciones de mayor relevancia en el campo educativo en las últimas décadas, entre los cuales sobresalen: John Dewey (2008), François Dubet (2000) y Jorge Larrosa (2006) que coinciden en que la experiencia tiene un sentido subjetivo para crear conocimientos en el campo educativo.

Se inicia de los trabajos realizados por John Dewey (1859-1952) pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense. Este autor fue uno de los fundadores de la filosofía pragmática en donde sus aportes a esta área del conocimiento fueron adherir el instrumentalismo y darle valor al conocimiento por medio de la resolución de problemas de la vida real, en sus obras él consideraba que el conocimiento era esa acumulación de saberes aplicada a los problemas reales (Ruiz, 2013).

Es aquí donde inician sus aportaciones en la experiencia humana, ya que denomina que la teoría del conocimiento, formulada por el mismo, debe ser vista desde los sucesos que les ocurren a los seres humanos en los procesos de la consciencia, pero también en los eventos inciertos que viven las personas como lo son los hábitos, la desconfianza o ignorancia, es decir, lo que es ajeno a nosotros pero que pasa en la realidad misma. Las experiencias constituyen una totalidad de las relaciones del individuo con su contexto, es una unidad de análisis entre las personas y el medio en donde es activo el ser humano para tener un sentido, pero a su vez pasivo en donde tiene que vivir esos elementos inciertos como sufrir o padecer, esto se asocia con las cargas emocionales que cada individuo tiene (Guzmán y Saucedo, 2015).

Para Dewey la experiencia parte de un sentido común, y según el autor, no abarca sólo los procesos de subjetividad, en realidad es la relación de todos los procesos que tiene el ser humano dentro de su contexto, y que construyen acciones, hábitos y actitudes. Se refiere a un intercambio de un ser vivo con su medio social, físico, cultural o histórico y no solo un asunto del conocimiento teórico dentro de la escuela. La experiencia también supone un esfuerzo para cambiar lo dado y tiene una dimensión proyectiva que implica una forma de

procesos de reflexión e inferencia. Es así como la experiencia y el pensamiento siempre caminan de la mano, están basados en las conexiones y continuidades de esos procesos reflexivos que cada persona asume sobre el conocimiento que desee adquirir o que ya posee (Dewey, 2008).

Se realiza una reconstrucción a la noción de experiencia que habían proporcionado filósofos como Husserl o Schütz, desde un enfoque específico de la educación del siglo XX en Estados Unidos, y bajo los paradigmas tradicionales que ubican a los estudiantes como agentes pasivos de sus propios procesos educativos, retomando el término de experiencia en lo individual y en lo social, para apropiarse a la filosofía de la educación, y más tarde, al instrumentalismo aplicado.

Es así como a partir de dos elementos fundamentales para él, como lo son los contenidos y los métodos utilizados en la educación tradicional, logra adaptarlo a los hechos sociales de su época. Ubica a la experiencia como un eje central de lo educativo, desde una aproximación del conocimiento como una forma que tienen los estudiantes para comprender su realidad. Y define a la experiencia como la forma en que se relacionan los objetos con el ser vivo y el ambiente (Carreras, 2016, p. 73).

Un elemento importante para destacar de esta teoría del conocimiento es que para Dewey (2008) el conocimiento no es el resultado de una experiencia, en realidad, cualquier objeto del mundo puede convertirse en partícipe del conocimiento humano. Es por esto, que no le acuña toda la responsabilidad de la creación de experiencias a los elementos cognitivos que tiene el ser humano (inteligencia, lenguaje, etc.) sino que juega un papel importante las vivencias que tiene con esos componentes no mentales.

Estos componentes se relacionan con la moral y la ética, que se puede entender que fungen como disposiciones ajenas al ser humano y propuestas por un mundo social y cultural. Y que, por esto, las experiencias pueden ser modificadas conforme a lo que se proyecte hacia el futuro, como las metas, los sueños o los ideales. Se ubica que la experiencia es una unidad en la relación sujeto de experiencias y objeto que hace la experiencia. La educación es una reorganización y reconstrucción de experiencias en los procesos de vida, ya que después de ser vivencias escolares, se convierten en procesos sociales. Por lo tanto, la educación debe favorecer el diseño y construcción de experiencias en los estudiantes para la resolución de sus propios problemas.

El segundo exponente que indaga en la apropiación del concepto de experiencia es François Dubet y Danilo Matuccelli (2000) en su obra *En la escuela: sociología de la experiencia escolar* un trabajo multidisciplinario realizado con alumnos de liceo (bachillerato) analiza la experiencia individual y social que viven los estudiantes en su integración colectiva y autonomía personal. Su descripción teórica y empírica parte de los trabajos de Bourdieu y Passeron, con sus resultados de los herederos de 1964 (Weiss, 2000).

Para los autores, la escuela es uno de los escenarios de socialización de mayor importancia en el desarrollo humano y al examinar las experiencias que viven los estudiantes se puede determinar los sistemas de organización de una comunidad. En un primer aspecto, la experiencia en estudiantes de los primeros niveles de enseñanza se ven obstaculizada bajo la autoridad que ejerce el docente sobre ellos mismos, en esta línea sus experiencias están basadas en el seguimiento de instrucciones, órdenes y normatividades que ejerce la escuela sobre su subjetividad. Pero esto cambia en la enseñanza medio superior, aquí la experiencia se crea a partir de los procesos de socialización que integran los estudiantes en sus subjetividades (Dubet y Matuccelli, 2000).

Desde una perspectiva de la sociología de la educación, los resultados a los que llegan es legitimar la subjetividad de cada uno de los sujetos que viven la experiencia y que la escuela es una fábrica de experiencias escolares. Este primer acercamiento que dan los autores es ubicar que la experiencia escolar está conformada por las acciones, deseos, subjetividades, interacciones e integración que hacen los jóvenes en su contexto. Otro elemento que se analiza en esta teoría es el sujeto que construye las experiencias, al conocer quienes estos agentes que reconstruyen sus experiencias y las articulan las lógicas de acción, a través de las actividades realizadas dentro y fuera de la escuela por medio de la percepción social que realizan.

Las lógicas de acción con las que son denominadas las experiencias son definidas a partir de las normatividades establecidas en las instituciones educativas, una segunda es el distanciamiento que tienen con las actividades escolares y las tensiones que sufren en la individualidad. Ante estos resultados, los autores categorizaron las tres lógicas de acción que configuran una experiencia más compleja en: integración, estrategia y subjetivación (Reyes, 2012).

Se define que la experiencia escolar sigue dos líneas para su complementación, en la primera el estudiante es el generador de una identidad, coherencia y sentido en torno a su contexto social y la segunda tiene que ver con el acomodamiento de estas tres lógicas de acción, que en cierta medida no son causadas o consecuencia del propio sujeto de experiencia, más bien, pertenecen al sistema escolar en el que construyen estas experiencias (Jiménez, 2019).

El análisis de las experiencias escolares, no debe limitarse solo a la escuela como institución pionera de las experiencias, sino, a un crecimiento y visualización de los actores que realizan estas experiencias y poner interés en todos los actores, sectores sociales, culturales y económicos que intervienen en la creación de estas lógicas, esto quiere decir que el sistema educativo es participe de estas experiencias y es vista como una articulación en los significados de cada estudiante le da a esas lógicas de acción pasando a un trabajo de reflexión individual y colectiva que genera vivencias (Weiss, 2000).

Por último, se tienen los trabajos realizados por Jorge Larrosa (2006) en la Universidad de Barcelona, su investigación sobre la experiencia en el campo educativo inició cuanto encuentra una relación entre experiencia y educación. Sin abusar de la palabra, la experiencia debe ser pensada desde las vivencias que ocurren de esta manera resultará más fácil identificar cuáles son sus principios. Como primer paso se debe situar a los procesos cognitivos, afectivos y corporales que tienen las personas, asumiendo que la existencia de algunos principios que sirven de base para la comprensión de esta, entre ellos están: la exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida (Larrosa, 2006, p. 87).

Se trata de intentar ver la educación más allá de la enseñanza y aprendizaje como procesos ajenos de lo que le ocurre al estudiante que los vive, ya que postula que en la educación tradicional y en seguimiento de ésta en algunos paradigmas contemporáneos, la educación sigue siendo como una ciencia desvinculada con estos procesos existencialistas y estéticos. Es evidente que el estudio de las experiencias puede ligarse en una continuidad con los autores antes presentados, puesto que las bases para configurarla dentro o fuera del campo educativo, sigue un camino ontológico, epistémico y metodológico, al intentar descubrir la construcción y desconstrucción de estas.

El giro que se proporciona es visualizar a la educación desde las experiencias que fomenten y que reconstruyan a los estudiantes como agentes de experiencias "por mecanismos subjetivistas, ya que la experiencia es lo que nos pasa, lo que nos acontece o lo que nos llega (Larrosa, 2002, p. 168). Es aquí en donde el autor, no intenta indagar en una conceptualización o teorías sobre el término, más bien, el núcleo del trabajo es analizar al sujeto (objeto) que vive la experiencia.

La clave para indagar en la experiencia del sujeto radica en no caer en posturas críticas ni objetivas al intentar identificar las conceptualizaciones de la experiencia e inclinarse por alguna de las ya existentes en la filosofía, en la psicología o en la filosofía educativa como los trabajos de John Dewey. Más bien, refiere a que la experiencia es tan extraordinaria que su análisis por sí sola no existiría, puesto que lo único que arrojaría sería información de algún suceso. Sin embargo, esa información no es una experiencia, ya que para crear e identificar una experiencia se necesita pensar sobre el suceso, mirar el contexto, escuchar a otros actores y al medio, repensar despacio y alejarse del tiempo, esto llevaría a una auto cultivación de sí mismo (Larrosa, 2006).

Para iniciar con el discurso del autor sobre la experiencia, primero se debe comprender que la experiencia, en eso que me pasa, y que por ende corresponde a un acontecimiento externo, algo que está fuera de mí, aquello que pasa por fuera de los sentimientos, emociones, procesos mentales y subjetivación de quien vive la experiencia, a este primer elemento, el autor le denomina un principio de alteridad, ya que ocurre un evento exterior, ajeno, afuera e impreciso a lo que el sujeto de experiencia es (Guzmán y Saucedo, 2015).

Entonces, si eso que le denomina experiencia está en lo externo ¿por qué la experiencia tiene subjetivación o es individual? Es en esta incertidumbre en donde el autor difiere de los otros dos autores sobre el proceso de experiencia como actos meramente sociales o personales, ya que para convertir ese acontecimiento en experiencia debe pasar por un lugar y ese lugar es el sujeto de experiencia, denominado cuerpo de la experiencia. Es quien por medio de sus propias ideas, emociones, palabras, pensamientos, proyectos, sabiduría o voluntad convierte este suceso en una experiencia propia, es claro que, para hacer esta transformación, se requiere de características propias como la reflexibilidad ante el acontecimiento y la subjetivación.

El principio de reflexividad es un vaivén entre lo que entra como externo y lo que se transforma cuando se envía hacia afuera, ya que en esa entrada en el consciente se le agregan los efectos, pensamientos, sentimientos o lo que quiera el sujeto de experiencia, es aquí donde se hace la reflexión de porque lo adopta como propio a eso externo. Y el principio de subjetividad porque es algo que solo puede afectar, agradar o solo ocurrir a un sujeto, a través de esas habilidades o de la personalidad de a quien le ocurre. Otro principio, ya mencionado antes, es el de transformación, este requiere un cambio dentro del sujeto que vivió la experiencia, de esta manera al vivenciar una experiencia el mismo sujeto modifica su saber, hacer, poder, etc. Es así como, se comprende que "una experiencia no se hace, sino se padece" (Larrosa, 2006, p. 91).

El último elemento que agrega a su obra de Larrosa (2002) es el pasaje y pasión con las que cargamos las experiencias. El pasaje se refiere a que la experiencia es algo que sucede en el cuerpo de experiencia, por lo tanto, esto no ocurre siempre, por lo tanto, es algo que pasa y se puede ir o bien, quedarse para la transformación propia. Y la pasión, está asociada con la carga de energía que le depositamos a esa experiencia para determinar si es pasajera o no. Es necesario agregar, que cada uno de los procesos son actos individuales, situacionales y en relación al presente y pasado vivido.

Para culminar con las aportaciones del autor sobre la experiencia vivida, él realiza un anclaje entre los la formación y la experiencia como una forma en que los estudiantes pueden ser partícipes de su propio aprendizaje por medio de cinco dimensiones de trabajo: 1) dimensión óptica para que el sujeto se haga visible de sí mismo, 2) dimensión discursiva para que el sujeto pueda decir lo que piensa, 3) dimensión jurídica en donde el sujeto tenga formas para juzgarse por medio de sus propias normas o valores, 4) dimensión narrativa en una modalidad para que el sujeto sea partícipe de su experiencia y 5) dimensión práctica para que el sujeto haga lo que debe hacer (Restrepo, 2014).

Poner en diálogo las tres obras de Dewey, Dubet y Matuccelli y Larrosa llevan a un análisis a profundidad sobre la relevancia que tiene el estudio de las experiencias en el último siglo, ya que realizar esta reflexión propicia que los procesos pedagógicos tengan otras formas de considerarse a partir de lo que les ocurre a los estudiantes en las

interacciones con otros agentes educativos (contenidos, actores, metas académicas, procesos escolares) desde una continuidad en sus propias vidas.

Entonces la experiencia para los tres autores no solo es un acontecimiento que ocurre, sino que enfatiza su totalidad a las relaciones que tiene el individuo en el ambiente (Dewey, 2008), tiene que ver con los aspectos de la subjetivación del individuo en dentro de su socialización para la construcción de prácticas y la propia autonomía (Dubet y Matuccelli, 2000) sin dejar atrás los elementos afectivos que le ocurren al sujeto de experiencia y que son por medio de las vivencias significativas y un aspecto que enmarcan los tres autores es por el sentido que le otorgó a lo vivido (Guzmán y Saucedo, 2015).

Se concluye que las experiencias en el campo educativo siguen siendo un recorrido de vivencias en lo que *les pasa* a los estudiantes, y en especial a los estudiantes de la educación de posgrados en México. En el siguiente apartado, se indaga en la relevancia que tienen dichos autores en la actualidad en la educación superior, así como los resultados más relevantes que se han encontrado para el estudio de las experiencias.

2.3. Las configuraciones de las experiencias en la educación superior

El proceso formativo que se vive en la educación superior carece de la ubicación del estudiante al centro como sujeto activo de su propio aprendizaje. Ante las carencias de estrategias y dinámicas pedagógicas que se ejercen en los posgrados, se vuelve relevante realizar un esbozo de los últimos estudios en torno a las experiencias en la educación superior y de posgrado. Con el fin de sustentar que el proceso formativo y la inserción profesional tiene una relación inseparable, misma que puede ser analizada desde las experiencias que se viven durante y al egresar.

Las nuevas tendencias en la educación superior exigen una relación entre los estudiantes/egresados y su medio, entendido como todo aquello con lo que interactúan en su realidad. Estos elementos en definitiva tienen un énfasis en las investigaciones actuales sobre lo que ocurre en la educación universitaria de posgrados, sin embargo, la realidad subjetiva que tiene cada estudiante no es tan evidente en comparación de indicadores tácitos.

Dentro de esta realidad, se enmarcan los detalles que viven y experimentan, mismos que pueden ser percibidos por el estudio de las experiencias en los procesos formativos. Se incursiona entonces en un campo delicado y susceptible a los estudios, es por esto mismo, que se asume que la investigación educativa tiene el compromiso de conocer, indagar y analizar que sucede en cada una de estas vivencias significativas que le otorgan los estudiantes y luego egresados, además del sentido que están generando a los estudios profesionales de posgrado.

A partir de esto, se eligieron tres categorías para el análisis de las experiencias en la educación superior, dejando claro, que no es por el afán de querer separar o dividir las experiencias vividas, ya que como se señaló en la conceptualización de estas, una experiencia no es algo indivisible que puede ser visto en abstracto, pero sí se pueden analizar los contextos de en donde se construyen cada una de ellas, así como los elementos del medio que interfieren en este proceso.

Se inicia con la experiencia en de los procesos educativos, en este tópico se evitará usar el término *experiencia escolar* implementado por Dubet y Matuccelli (2000) a causa de que el contexto con el que ellos trabajaron eran alumnos de bachillerato, debido a la diferencia cronológica, temporal y del desarrollo humano que tienen con estudiantes de educación superior, este punto trata de ver la experiencia como eje de los procesos educativos, en especial dentro de la formación de estudiantes de posgrados. Para esto, se debe considerar que la formación se maneja desde las actividades personales dentro de un hecho social independiente a cualquier etapa en el que se encuentren los estudiantes (Pérez, 2018).

En los procesos educativos, la experiencia tiene un papel indispensable en las relaciones que ejerce el sujeto de experiencia con los otros (Guzmán y Saucedo, 2015), en las prácticas y vínculos pedagógicos entre el sujeto, currículo, estrategias y contenidos (Alvares, 2015; Barbosa-Chacón, et. al., 2015; Pérez, 2018) y en las estrategias en la enseñanza-aprendizaje (Reyes, 2012 y Barbosa-Chacón, 2015). En las investigaciones educativas sobre experiencia y en el caso particular en la educación superior han surgido diversas conceptualizaciones para la reflexión sobre este, uno de los más destacados es identificar a la experiencia como un ejercicio formativo. Como parte fundamental para esto se intenta explicar por medio de las prácticas pedagógicas (Álvarez, 2015, Guzmán y Saucedo, 2015 y Pérez, 2018).

Estas prácticas pedagógicas entran en contacto con los actores que viven las experiencias, en un nivel inmediato al estudiante, sujeto de experiencia que será el que configure las experiencias en lo educativo, lo que permite una función indispensable, pues en la relación entre estudiante y docente se comparten diálogos críticos y una cosmovisión sobre los procesos educativos dentro y fuera del contexto escolar.

A diferencia de esto, Barbosa-Chacón, et. al., (2015) mencionan que la experiencia se vive en las prácticas que se efectúan en las relaciones académicas, más allá de solo en las interacciones entre actores, puesto que las cualidades de cada uno de ellos no siempre permean en el desarrollo de diversas experiencias, en cambio una estrategia comprende una sistematización de experiencias. No se trata de señalar, que las relaciones no estén inmersas, sino que por medio de métodos cualitativos y estrategias de enseñanza se orienta hacia la realidad subjetiva de los estudiantes.

Es decir, los autores proponen que la experiencia puede ser comprendida a partir de una sistematización de sus componentes con el propósito de ser utilizada en la educación

superior como una estrategia, se debe recordar, que se estableció que la conceptualización y praxis de la experiencia podría ser utilizada en cinco dimensiones del conocimiento. En esta visión de una experiencia como estrategia, se evidencia que puede ser una intervención educativa que permita indagar, describir y analizar los procesos que viven los estudiantes en su formación.

Realizar una exploración sobre la realidad subjetiva de los procesos educativos que ocurren en la educación superior, es una tarea compleja que posibilita un conocimiento novedoso sobre los haceres y saberes de cada estudiante. Ya que estos son percibidos desde las vivencias que tienen para la configuración de una experiencia, y por ende establecer el sentido que esta tiene en su vida personal (Guzmán y Saucedo, 2015).

Otro de los componentes para la construcción de una experiencia en lo educativo, en definitiva, es el papel que tiene la institución como escenario precursor de los sucesos, vivencias, prácticas educativas, sociales, culturales e interacciones que tienen los sujetos, además del sentido que le otorgan en un papel tradicional en la relación escuela-empleo, de esta manera se unen los procesos subjetivos y cognitivos con los sociocultural, económico, histórico del futuro.

En un seguimiento, de comprender la experiencia como una categoría existencial de lo *que me pasa* dentro de un escenario educativo, y de hacer de esa apropiación algo externo a uno mismo, Larrosa (2002) propone la experiencia educativa, es aquello que *nos pasa* y que se convierte en experiencia en medida que nuestras vivencias son significativas. Es justo en este punto donde se vincula el otro tópico de las experiencias educativas.

Un segundo elemento es la identificación de la transformación que tiene una experiencia en la persona que la vive, en ocasiones estas líneas suelen parecer redundantes, sin embargo no lo es así, se explica en la dicotomía que tiene lo externo y lo interno de la experiencia, ya que trata de recrear la propia realidad subjetiva del sujeto, a partir, de un análisis de la historia personal, las condiciones psicológicas, entendidos como procesos cognitivos en el pensar, razonar, cuestionar, atención y concentración, sin dejar atrás, las actitudes y aptitudes de cada actor (Pérez, 2018).

Desde esta óptica, una experiencia tomará esas cualidades, características, metas y subjetividades de cada uno de los actores, las mismas que será exteriorizada para una nueva imagen del fenómeno educativo, dentro de los diálogos reflexivos de los autores en las investigaciones (Tapia, 2013; Restrepo, 2014; Barbosa, et. al., 2015 y Guzmán y Saucedo, 2015) las experiencias son configuradas desde las propias biografías.

Al usar la palabra biografía, es evidente que se habla de la propia narración de cada sujeto, desde la percepción con la que ocurrieron los hechos desde su propia subjetividad y reflexión. Para Husserl (citado en Ruiz, 2013) la percepción es el primer paso que hace la persona para la construcción de estas experiencias sobre un fenómeno del exterior, y al

unirla con los procesos subjetivos y a la propia reflexión, se pueden comprender las diversas facetas de cada estudiante en los procesos formativos.

Y un tercer tópico, para un análisis crítico y reflexivo sobre las experiencias en lo educativo, se encuentra la exterioridad sociocultural que conlleva la mayoría de las investigaciones actuales sobre experiencias en la educación superior. Se realiza un aporte a profundidad sobre el abordaje teórico y empírico de una experiencia dentro de la persona que la vive y en los procesos escolares, pero recordando a Dubet y Matuccelli (2000) y a Larrosa (2002), la experiencia tiene un sentido, es decir, el para que se construye y se transforma ese acontecimiento que al sujeto de experiencia le paso.

Investigaciones como la de Guzmán (2017) en México, Vieira (2019) en Europa y Miguez (2020) en Latinoamérica, indican que el conocer, describir y reflexionar sobre las experiencias y su significado en los estudios superiores, es un fenómeno cualitativo indispensable para la investigación de los actores que viven este proceso, sin embargo, se concuerda que están han dejado de lado el sentido que tiene para los estudiantes la creación de una experiencia en la formación educativa. Se indica que los hallazgos que se encuentran es que, uno de los sentidos con mayor relevancia en esta investigación es la inserción al campo laboral.

De esta manera se concluye que las experiencias en la educación superior son el conjunto de acontecimientos internos y externos, en diferentes tópicos escolares, personales y socioculturales que los estudiantes viven significativamente. En aras de una autonomía sobre los conocimientos adquiridos en sus procesos formativos y el sentido que le darán en la inserción al mundo social, cultural, económico o familiar. Ya que se desarrolló la función de las experiencias como línea transversal entre la educación superior y la transformación que pueden tener en una inserción laboral, en el próximo subtema, se indicarán los trabajos más destacados sobre las experiencias en los posgrados, en especial en los de investigación e intervención educativa.

2.4. Agentes de experiencia de los posgrados

En las dinámicas actuales, en torno a la investigación de los posgrados en México, sus líneas de atención continúan en paralelo con los estudiantes, esto quiere decir, que su interés se centra en los procesos educativos que ocurren, las tasas de cobertura que tienen, los alcances científicos analizados por medio de los indicadores sobre la cantidad de publicaciones que tienen, el área del conocimiento y en innovaciones que proponen. Es claro, que estas aportaciones son de gran importancia para la reflexión sobre la educación de posgrados, sin embargo, la voz de los estudiantes y egresados sigue desconocida (Bitzer y Withering, 2020).

Para comprender una experiencia en los estudios de posgrados, se requiere conocer y dar voz a las personas que realizan o realizaron esta actividad, se identifica que en las primeras

investigaciones sobre estudiantes en México fueron en la década de los ochenta, esto a partir de la matriculación en masas por las que se enfrentaba la educación superior. Se encontraron múltiples resultados, entre estos existían estudiantes que dedicaban todo su tiempo a los estudios, otros que tenían que estudiar y trabajar, unos más que en primera instancia estaba la solvencia económica y como segunda actividad era la educación superior y, por último, algunos que tenían roles dentro de una familia nuclear (De Garay, 2012).

Este diagnóstico inicial permitió conocer quiénes eran los estudiantes y dejar de verlos como sujetos de conocimiento, esto ocurrió en el caso de estudiantes de licenciatura. En la actualidad se tienen múltiples investigaciones nacionales e internacionales sobre lo deseos, metas, inquietudes y posicionamiento social de los actores educativos, aunque, los estudiantes de posgrados siguen siendo un misterio que solo se puede conocer por medio de indicadores sobre cuántos hay en el sistema mexicano, que posgrados se estudian, la cantidad de egresados y cuantos se insertan en un mercado laboral.

Como parte primordial de las experiencias vividas en los posgrados, se debe reflexionar sobre quiénes son las personas que pasan por estos acontecimientos. Sin duda alguna, los sujetos, agentes o figuras de experiencias (Guzmán, 2017) deben ser conocidos, escuchados y valorados, puesto que su formación, colaboración académica y personal. Los y las estudiantes son personas integrales que poseen emociones, sentidos y significados que aportan dentro del área del conocimiento que desempeñan. Visto desde una posicionamiento ontológico y epistémico es lo que hace crecer y darle la calidad correspondiente a cada uno de los programas de posgrados al que pertenezcan.

Existen intentos que se aproximan a una experiencia de posgrado, tal es el caso de las investigaciones sobre el seguimiento de egresados, que realizan hallazgos sobre los conocimientos que se adquieren en sus estudios, las habilidades desarrollan dentro del proceso formativo, los cambios actitudinales y las fortalezas que ejerce un programa de posgrado sobre el estudiante (Zaldívar, M, et. al., 2018). Como se puede observar, estos resultados pertenecen a lo que los estudiantes viven dentro de su formación, pero sigue quedando el vacío teórico y empírico sobre sus procesos subjetivos frente a la realidad social con la cual se enfrentarán al egresar.

Sin hacer una indagación a profundidad ni caer en pretensiones psicológicas, para fines de la presente investigación se denominará *agente de experiencia* a las y los estudiantes de posgrados en educación y que al egresar de sus estudios suelen insertarse en mercados laborales acordes a su campo de estudio. Lo que se intenta al reconocer la presencia de *agentes de experiencia* es comprender todas sus dimensiones, así como lo proponen los filósofos Husserl y Schütz, una experiencia debe trascender la realidad objetiva del ser, debe tener un abordaje desde sus procesos individuales e irrepetibles, como lo menciona Larrosa (2002) la experiencia será aquello que le pasa al sujeto que vive el acontecimiento.

Para esto, debe ser indispensable saber que las y los *agentes de experiencia* tienen una edad cronológica en donde su desarrollo psicosocial tiene un acomodamiento colectivo, individual, cultural o familiar, por ende, no solo son estudiantes o egresados (as) de posgrado con tiempo y dedicación exclusiva a lo académico. Es necesario señalar que aquí no se trata de contradecir las normativas de ingreso a un programa del Patrón Nacional de Posgrados de Calidad, ya que requiere dedicación exclusiva entendido como no estar en otras esferas académicas o laborales que imposibiliten su formación dentro del posgrado.

La intención de comprender la experiencia de los y las agentes de experiencia es tener una visión crítica e integral de que son personas con un conjunto de sucesos personales y vitales que siempre entrarán en contacto con sus actividades escolares. En una de las investigaciones sobre *factores personales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de posgrado* (Martin, et, al., 2018) se hizo una relación entre la edad, el bienestar psicológico, la motivación, la autoestima y las expectativas con el posgrado, con base en los resultados de esto, se encontró que los procesos individuales no pueden ser captados por medio de una estadística, sino que estos tienen esencia que solo las experiencias podrían alcanzar.

Otros estudios examinaron cuestiones asociadas a las subjetividades de los estudiantes de posgrados, en torno a sus estudios formativos, en los cuales se encontraron que estos actores, se enfrentan a múltiples dimensiones que en ocasiones no son tratadas con la relevancia que merecen y siguen siendo codificadas como competencias blandas que integran a un currículo oculto. Entre estos elementos se encuentran, la autoestima que desarrolla el sujeto que vive la experiencia (Martin, et, al., 2018); la percepción que le confiere a sus procesos individuales y a los escolares (Pozzo, 2019); la identidad que diferencia a cada uno de estos actores (Ramírez, D. y Ramírez, D. 2019) y el liderazgo que tienen y con el que egresan (Díaz, 2020).

Si bien, estos resultados se asocian directamente con el *agente de experiencia*, los mismos autores (Martin, et, al., 2018; Pozzo, 2019; Ramírez, D. y Ramírez, D. 2019 y Díaz, 2020) evidencian que los programas deben considerar mayores esfuerzos para que sus estudiantes practiquen la búsqueda de valores, identidades, liderazgo, compañerismo y empatía dentro de sus estudios, pues esto es base para sus metas superiores. Mediante estas prácticas pedagógicas al egresar de los posgrados se convertirán en ciudadanos para el mundo, personas con competencias flexibles y de adaptación para las necesidades del campo laboral.

Espinoza y González (2014) mencionan que los estudiantes de posgrados ubican tres dimensiones que deben ser vistas como líneas transversales en su educación, la primera es la individual, pues son seres humanos que tienen deseos, metas y actividades a realizar y que el posgrado es parte de su plan de vida, pero no su vida completa. Otra dimensión es la académica, en donde aquí se encuentran los vínculos con sus profesores, tutores o directores de tesis para crear trabajos colaborativos en armonía y para un aprendizaje

satisfactorio. Y la tercera es la dimensión situacional, en donde la familia es el primer elemento porque además de ser un ser individual, también es un ser social, y entra en contacto con su entorno lo que promueve su motivación y razones positivas.

Existe una claridad de que las dimensiones subjetivas de los y las *agentes de experiencia son* indispensables para el crecimiento de un posgrado y que las mismas deben ser revisadas, analizadas y reconstruidas con base en las vivencias que tienen o tuvieron en su formación. En relación con esto, Díaz (2020) menciona que los profesores (aludiendo a la dimensión académica) pueden guiar a sus estudiantes a sobrepasar los límites escolares, e invitarlos a cuestionar su aprendizaje, sus contenidos y a sentirse cómodos con lo que no saben y con lo que quieren aprender, es decir, a fomentar una autonomía y liderazgo por medio de las experiencias que vivan.

La heterogeneidad entre los *agentes de experiencia* de los posgrados representa una cualidad que tiene cada uno de los posgrados a los que cursan, en el caso específico de los que tienen un enfoque hacia lo educativo (investigación o intervención profesional) los estudiantes construyen sus experiencias con base en sus condiciones personales, académicas y futuro laboral, tal como se indicó anteriormente.

Desde esta perspectiva, el análisis que se realiza a las y los a*gentes de experiencias*, permite identificar y reflexionar sobre el sentido que les otorgan los estudios de posgrado y sobre todo al contexto que los rodea sobre las nuevas tecnologías, la innovación, internalización, humanidades, acontecimientos relevantes en la sociedad y, por último, la intención que le ponen hacia una inserción al mercado laboral acorde a las competencias desarrolladas en sus estudios superiores (Guzmán, 2017, p. 74):

> Mayor parte de las investigaciones que abordan específicamente el sentido de los estudios universitarios y de la educación en México encontraron que éste se construye como medio para la inserción al mercado de trabajo profesional.

De esta manera se concluye, que tener una mirada objetiva hacia las características y condiciones de cada uno de las y los *agentes de experiencia* posibilita transformaciones en las identidades de cada persona, en las instituciones de educación superior, en los programas de posgrados, en los contenidos y en las prácticas pedagógicas formativas en donde se configuran las experiencias formativas. En el siguiente apartado, se analizarán los elementos que con mayor relevancia se han estudiado en la actualidad.

2.5. Las experiencias vividas de los posgrados

En la educación de posgrados se vivencia un proceso de transformación en todas las esferas de la vida del estudiante y del egresado, y con esto se define un estilo de vida a partir de las experiencias que se tiene consigo mismo y con el contexto que lo rodea.

Algunos de estos cambios que genera la formación de posgrado son: la autonomía académica y personal, un crecimiento humano, responsabilidades y, sobre todo, la adquisición de conocimientos y a su aplicación en la vida real hacia una empleabilidad (Pérez, 2018).

Ante esto, existen investigaciones en posgrados que insertan un interés en el binomio formación-mercado laboral, tal es el caso de los estudios de egresados o los programas de seguimiento de egresados. Ya en otros apartados del estado del arte, se ha especificado que el objetivo de esta investigación no es realizar un rastreo cuantitativo sobre los indicadores comunes de una investigación de esta índole. Más bien, las experiencias son los ejes principales para una comprensión reflexiva sobre lo que les sucede a personas que fueron estudiantes y que ahora son egresados.

En virtud de esto, un acercamiento teórico-empírico sobre experiencias vividas de egresados de un posgrado en educación fue diseñado por Perales-Mejía (2020). Los resultados siguieron un abordaje descriptivo en la aplicación de 69 encuestas de las últimas 12 generaciones del programa de posgrado "el estudio es de tipo cualitativo, ya que se obtuvo información sobre el sentido y el significado del programa" (p.6). En donde se encontraron áreas de oportunidad sobre los procesos de titulación (ampliar el tiempo de titulación, asignar un semestre para este proceso, flexibilidad en este proceso); en lo administrativo (cambio de horarios); plan de estudio (indagar en investigaciones cuantitativas) y docentes ("docentes: Cambio de actitud de los docentes y sensibilización en el proceso de titulación y asesoramiento continuo a los alumnos" p.13).

La investigación concluye y deja claro que el propósito de esta no es realizar cambios a los programas o en los planes de estudio, sino considerar las percepciones que cada uno de los egresados exponen como resultados. En definitiva, este tipo de estudios exploratorios, son pioneros para la realización de una investigación a profundidad sobre las experiencias que viven los posgrados. Aunque este estudio de egresados desde una metodología cualitativa proporcionó evidencia de que la voz de los egresados es relevante para la innovación y adaptación de los posgrados, se observan vacíos empíricos que podrían ser abordados desde la categoría existencial de la experiencia (Mejía, 2020)

Desde la perspectiva de un seguimiento de egresados las experiencias no suelen ser motivo de reflexión, ni mucho menos objeto de crítica en las investigaciones contemporáneas. Más bien, quedan como un esbozo descriptivo sobre las percepciones de los estudiantes, pero no sobre sus vivencias, sentidos ni significado. Sin embargo, una experiencia puede identificar elementos claves para conocer su transformación y las autopercepciones que los sujetos de experiencia tienen para la creación de su propio conocimiento (Viniegra-Velázquez, 2010).

En la educación de superior y de posgrados, la conceptualización de las experiencias tiene, con mayor auge, un ordenamiento en lo epistemológico y ontológico, y en lo

metodológico. Abundantes son las conceptualizaciones que hacen referencia a todo el proceso de experiencias vividas, sentidos y significados que le confieren los estudiantes en los procesos formativos, tales como: sistematización de experiencias (Barbosa-Chacón, 2015), experiencias de aprendizaje (Bitzer y Withering, 2020), experiencias pedagógicas (Cobo y Carmona, 2018), experiencias escolares (Piani, 2019 y González, 2020), experiencias fenomenológicas (Jiménez, 2017 y Hill, 2020), experiencia estudiantil (Núñez, et. al., 2020) y experiencias de formación (Miguez, 2020).

A pesar de las múltiples definiciones que proporcionan los autores, se debe hacer notorio, que sus investigaciones aún continúan como procesos hacia al cambio, y que estas experiencias siguen en la incertidumbre de analizarse dentro de los procesos formativos de posgrados, o por lo menos en el caso de México. El conocimiento de una noción no exonera a los programas de posgrado o al sistema a realizar una reflexión, innovación, intervención o investigación educativa. Y por otro lado, dentro del campo laboral también es necesario un acercamiento hacia una noción de experiencia desde lo educacional.

En los hallazgos más significativos que se han encontrado en la contemporaneidad sobre las experiencias en los posgrados se abordan reflexiones críticas en torno al trabajo de la investigación, pues que se busca que exista una pedagogía de la experiencia para que los académicos tengan una orientación hacia la autonomía del sujeto con el que se desarrolla el trabajo científico, en especial dentro del campo educativo, para realizar un análisis de las preocupaciones de sus actores (Vieira, 2019).

Otro aspecto relevante en las experiencias de los posgrados hace referencia a las actividades escolares que realizan los estudiantes, las mismas que bajo la perspectiva (feedback) de ellos, se puede reflexionar cuales son las condiciones que posibilitan estos ejercicios como lo son: la búsqueda de información, la redacción de un texto académico, el cumplimiento de tareas y actividades formativos y la publicación y divulgación de la investigación. Estas percepciones que yacen de las subjetividades de cada uno de los agentes que vive el acontecimiento alimenta una experiencia sobre su proceso formativo (Pozzo, 2019).

Así como se mencionó como elemento primordial la percepción de cada uno de los agentes que vive la experiencia, con el propósito de realizar una comparación relevante entre la génesis de la experiencia que propone la filosofía, psicología y educación, sigue la línea de las percepciones de cada uno de estos actores. Sin embargo, dentro de los posgrados se han investigado aspectos que se agrupan dentro de lo epistemológico y ontológico del ser con el fin de crear una aproximación de lo general a lo particular.

Con lo que respecta, al estudio de experiencias en los posgrados en Australia, Europa y Estados Unidos, se debe partir desde lo ontológico del ser. Para Bitzer y Withering (2020) es indispensable iniciar este análisis desde los atributos, características y cualidades de los agentes de experiencia. De esta manera se sobreponen a los criterios institucionales y

establecidos por académico, para dejar en evidencia las voces de cada uno de los estudiantes que vive y experimenta su significado de los estudios, pues esta es la forma de que dirijan sus objetivos hacia su empleabilidad. Cobo y Carmona (2018) le denominan una construcción hacia el futuro sin perder el rumbo de hoy.

En esta misma línea de examinar la parte ontológica y epistémica de la intersubjetividad, sigue siendo un bagaje de ausencias, penumbras y lejanía en las investigaciones educativas en los posgrados, de hecho, se realiza una observación crítica para el cambio de paradigmas teóricos y empíricos, puesto que lo afectivo (Colombo, 2020 y González, 2020), lo cognitivo (Hill, et, al., 2020) y los factores personales (Martin, et. al., 2018) son la base para un cambio desde las perspectivas de los agentes.

En la literatura actual en torno a las experiencias en los posgrados se hace un acervo sobre los tipos de metodologías utilizadas, en definitiva, para el análisis de los factores subjetivos, internos y de experiencias, sobre todo en estudiantes, existe un mayor andamiaje cualitativo (Bitzer y Withering, 2020; Hill, et. al., 2020; Colombo, 2020; Miguez, 2020; Gonzales, 2020; Vieira, 2019 y Cobo y Carmona, 2018) desde enfoques interpretativos, biográficos y elementos de las propias narrativas de los actores, puesto que ellos son los que se enfrentaron y afrontaron la experiencia.

Aunque factores personales que influyen en las perspectivas y subjetividades de los agentes de experiencias de posgrados han sido trabajado desde paradigmas cuantitativos (Rodríguez, et. al., 2017; Chalela, et. al., 2017 y Martín, et, al., 2018), es claro que los propósitos de dichas investigaciones en Latinoamérica, no era conocer las experiencias a partir de las vivencias de los estudiantes de posgrado, sin embargo, al contemplar los factores personales, motivacionales, de valores y habilidades y destrezas, cumplen con la configuración de su realidad subjetiva.

De esta manera, se observa que los estudios sobre las y los agentes de experiencias de posgrados tienen vacíos teóricos como metodológicos que una investigación desde las experiencias vividas, abrirán en panorama para conocer, identificar y reflexionar sobre los procesos formativos que viven y que, por ende, queda como antecedente o indicio de su inserción profesional, ya que se mencionó que el sentido que está generando un estudio de posgrados, va dirigido hacia la empleabilidad.

Para concluir con esta sección de las experiencias de posgrados, se debe aclarar que al mencionar una investigación de experiencias no se hace referencia a la acumulación de un todo, es decir, no son los años de estudio, la temporalidad laboral, los saberes aprendidos, los conocimientos guardados o los sucesos que pasaron. La experiencia son aquellas vivencias que les aconteció a cada uno de los estudiantes y que son o fueron significativas durante o al egresar del posgrado y que hizo la creación, reconstrucción o transformación de su sentido personal.

Consideraciones finales del capítulo

En el análisis de este enfoque de las experiencias de los estudiantes, se puede conocer, indagar y reflexionar a partir del trabajo que se ha hecho en diversas las investigaciones sobre la voz y participación de los estudiantes de educación de posgrado con los propósitos de un desarrollo integral, institucional y en la innovación educativa para la satisfacción de las necesidades del mundo laboral.

Aunque también es evidente, que la educación de posgrado y en especial en egresados y egresadas que cursaron esta formación se encuentran en desventaja e inequidad en comparación con los egresados de licenciatura o ingenierías, puesto que, los estudios cuantitativos sobre el seguimiento de egresados, las trayectorias académicas o laborales y las investigaciones sobre las prácticas formativas, no proporcionan la suficiente información sobre los *agentes de experiencias* que viven esos acontecimientos.

Se debe aclarar, que al examinar las vivencias de los agentes de experiencias no se intenta demeritar otras investigaciones ni realizar una crítica hacia los programas actuales de posgrado. El propósito de este enfoque cualitativo, fenomenológico y narrativo es darle voz a quienes vivieron y configuraron sus experiencias, puesto esto, posibilita el conocimiento, mejora e innovación de las estrategias pedagógicas formativas en relación con los procesos de empleabilidad.

Como parte de los procesos de innovación y calidad educativa, internacionalización académica, globalización y cumplimiento de objetivos de la agenda 2030 de la UNESCO (2015) la heterogeneidad de las experiencias que viven los estudiantes de posgrados podría dar soluciones ante las situaciones emergentes de la actualidad en las instituciones, programas y contenidos académicos.

Las investigaciones presentadas en desde este enfoque, manifiestan que el estudio de las experiencias de los propios estudiantes a nivel posgrado, se entrelazan con otros elementos de su realidad subjetiva que en menor grado forman parte de un estudio de egresados o de las trayectorias académicas, pero que son parte de cada una de las percepciones, personalidades, significado, emociones o sentidos que el estudiante construye sobre su propia formación y su egreso a una vida profesional y laboral.

Es así como los sujetos de experiencias, que en esta investigación viven una transformación entre ser estudiantes, egresados y profesionales de un mercado laboral competitivo y demandante, tiene una participación activa en la transformación de sus propias experiencias. Es en esta parte, donde radica el reconocer a una experiencia como una categoría existencial (Guzmán y Saucedo, 2015) de la investigación educativa.

Misma categoría existencial, tendría que ser vista desde la relación sujeto-objeto, es decir, el posicionamiento que tiene el investigador para hacer partícipes sus propias experiencias en la interacción con el objeto de análisis. Este objeto, va más allá, de

considerar a las experiencias de otras como el acumulamiento de eventos, si no, escuchar, comprender y empatizar con la propia voz de quien vivió la experiencia.

Es importante también agregar, que el recorrido epistemológico, ontológico y metodológico que se intentó proporcionar en esta sección, corresponde en un andamiaje teórico sobre las líneas de investigaciones vigentes que han hecho otros autores sobre las experiencias que viven los estudiantes de educación superior. De esta manera la reflexión de la génesis y del estudio de esta noción en otras áreas del conocimiento, despierta el interés en un trabajo fenomenológico en la educación.

En realidad, se realizaría una reflexión fenomenológica sobre los procesos formativos de la educación, esto colabora en reconsiderar los procesos pedagógicos desde las percepciones en que cada uno de los sujetos de experiencias vive su realidad, puesto que cuando un acontecimiento es parte del propio consciente de quien lo vive, se genera una transformación al fenómeno educativo y por ende a la realidad de la formación humana (Jiménez, 2017).

Finalmente, y como lo han propuesto en las investigaciones revisadas y los hallazgos encontrados sobre las vivencias que tuvieron los estudiantes corresponden a una diversidad de significados, emociones, procesos cognitivos, actores educativos e interacciones entre lo sensorial con su contexto inmediato. Esto *que les pasa* desde su propia subjetividad tendrá una repercusión en otros escenarios, específicamente en el sentido al egreso de sus estudios y la entrada a la empleabilidad. Es por esto, que la investigación educativa, sobre las experiencias de posgrados corresponde a un conjunto de factores éticos, críticos y socioculturales que deben ser tratados con cautela.

Como último punto, del análisis de las experiencias se debe mencionar que los sentidos que se configuran a partir de esta categoría existencial son múltiples, en especial en el caso de *agentes de experiencias* de posgrados mexicanos. Pero para fines de esta investigación, se intenta hacer una articulación entre la formación pedagógica que vivieron con el sentido hacia el mercado laboral. Es así que, en el próximo capítulo, se desarrollarán los elementos más relevantes para comprender y contextualizar su inserción al mercado laboral.

Capítulo III.

La empleabilidad de las y los egresados de posgrados en educación

En este último capítulo del estado del arte de la investigación formación e inserción profesional, se busca contribuir en un análisis crítico y reflexivo sobre la situación actual de empleabilidad de egresadas y egresados de posgrados, en el caso particular de los que provienen del área de investigación educativa. Se indagarán en ámbitos laborales, áreas de oportunidad y movilidad laboral que enfrentan los egresados.

El campo laboral o la empleabilidad de las y los graduados de posgrados en México se encuentra en la penuria e incertidumbre de la sociedad del conocimiento (Domingo, 2019). Si bien, en los últimos años se ha indagado en los itinerarios laborales, trayectorias profesionales o movilidad ocupacional de los universitarios de licenciaturas e ingenierías (Acosta y Planas, 2014 y Acosta y Planas, 2017) el sector de posgrados presenta una problemática entorno del vínculo formación e inserción profesional.

En un intento de tener un conocimiento y análisis de los itinerarios laborales de los egresados de universidades en México, se han realizado trabajos nacionales con el propósito de reflexionar sobre la complejidad del tema y de mitigar la ausencia de información que existe. En una exploración a profundidad sobre este tema Acosta y Planas (2014) entre otros colaboradores, analizaron el acceso a la universidad, la trayectoria académica y la trayectoria laboral. Los resultados arrojaron que existen tres tipos de trayectorias académicas 1) la continua desde su ingreso, desarrollo escolar y egreso (exitoso o no exitoso); 2) trayectorias discontinuas, en donde se combina el trabajo del estudiante, un egreso tardío y una inserción exitosa o no exitosa; y 3) trayectoria de abandono (p.14).

En otra investigación nacional e internacional sobre titulados universitarios realizada por la Universidad Autónoma Metropolitana (Acosta y Planas, 2017) se trabajó con egresados y egresadas de posgrados (31 casos de maestría y doctorado). La organización y hallazgos de este libro se divide en tres partes: 1) las trayectorias de los estudiantes, 2) el seguimiento de egresados y 3) los empleadores e itinerarios laborales. El conocimiento de los itinerarios académicos y laborales arroja datos acerca de las mutaciones a las que se enfrentan los que dejan las aulas universitarias y empiezan (si no lo han hecho antes) su andadura por el mundo del trabajo o de estudios posteriores.

El análisis teórico y metodológico que realiza esta investigación en los niveles de posgrado proporciona un diagnóstico general de indicadores que colaboran en la presente investigación sobre algunos antecedentes personales y escolares al egresar, los factores que interfieren en los procesos de educación, el seguimiento de los graduados y las perspectivas y competencias que requieren los empleadores de los estudiantes egresados:

> Conocer la percepción de los egresados de licenciatura y posgrado es necesario para dar cuenta del impacto de la formación recibida en las

> instituciones de educación superior, lo que permite mejorar la calidad de planes y programas de estudio (Acosta y Planas, 2017, p. 12).

Este preámbulo es relevante para un análisis analítico de la empleabilidad en egresados y egresadas de posgrados pues este colabora para el conocimiento del estudio de inserción profesional. Sin embargo, se vislumbra que la investigación sobre el campo laboral de egresados de universidades a nivel posgrado, tiene un recorrido medianamente abordado (Burgos, 2010; Castellanos, 2012; Planas, 2013; Carrillo, 2017; Carbajal, 2018; Espinoza, et. al., 2019) en México y Latinoamérica. En el caso de Estados Unidos y Europa este tema tiene mayor auge en la innovación de programas de estudio y en el campo profesional (Holzer, 2012; Baker, 2017; Nunes, et. al., 2018 y Domingo, 2019).

En una continuidad de los postulados o tendencias que se tomaron de referencia para la construcción de este estado del arte, es esencial realizar una conexión entre los procesos formativos, la experiencia vivida y la empleabilidad a la que se enfrentan las y los egresados de los posgrados en México. Uno de los primeros aspectos a considerar es la calidad integral de la educación que se tiene en los posgrados se ve reflejada en las actividades laborales y en las competencias adquiridas por los graduados (Doña y Luque, 2019).

Cabe señalar que la eficiencia de un egresado tiene una dependencia de las bases formativas, estructuras escolares y los modelos educativos, por tal motivo, este último apartado contribuye a la relación universidad-estado. De esta manera, se reflexiona sobre un modelo o estrategias de innovación dentro de los procesos formativos de posgrados en educación, por medio de cambios en las estructuras y paradigmas tradicionales que conlleven al cumplimiento de los objetivos de la agenda 2030 de la UNESCO (2015).

Este conjunto de elementos para el análisis entre la formación y empleabilidad de los egresados universitarios, tienen una génesis desde las políticas educativas hasta la absorción laboral que tiene el estado, sin embargo, estos elementos no son abordados en su totalidad en la presente investigación, pero se hace hincapié en la existencia de ellos para futuras investigaciones. El objetivo de investigación sobre la empleabilidad de los graduados de posgrados tiene su interés en analizar un poliedro (Acosta y Planas, 2014) sobre el vínculo formación-inserción laboral, puesto que este tiene múltiples caras en respecto a la calidad educativa que se ejerce en los posgrados, los modelos educativos, las prácticas pedagógicas, la relación con los objetivos de la agenda 2030 y la generación de innovaciones educativas para la mejora de los procesos formativos que se vinculen con las demandas contemporáneas del campo laboral (Betancourt, et. al., 2020).

De esta manera, el tema de la empleabilidad de los titulados de posgrados en educación tiene relevancia en la investigación educativa. Desde el desconocimiento y vacíos teóricos y empíricos hasta las posibles innovaciones educativas que conlleva la reflexión sobre el quehacer de egresados y egresadas y su situación económica. Para la comprensión de este

fenómeno se inicia del desequilibrio que existe ante la cantidad de profesionistas que año tras año las universidades gradúan y los bajos empleos que se ofertan en el sector público y privado (Graue, 2019).

Como se ha mencionado a lo largo de estos tres capítulos, las investigaciones sobre los estudiantes o procesos formativos a nivel superior son abundantes en el sentido de hallazgos y cambios en los esquemas de trabajo, sin embargo, son escasos los estudios que desarrollen su interés en los estudiantes de posgrado, egresados y egresadas de posgrados o en el seguimiento de sus experiencias personales, académicas o profesionales. A pesar de que la expansión de los posgrados haya crecido desmesuradamente en las últimas tres décadas las respuestas de la sociedad del conocimiento aún no cubren las demandas económicas, sociales ni científicas que ocasiona la falta de información sobre el tema (Arce, 2017 y Rivas, 2017).

Es evidente que la labor que tiene la universidad es formar profesionales con competencias integrales dentro de un contexto social y cultural con un nivel alto en conocimientos, saberes y aptitudes para realizar el vínculo con el sector productivo. En el caso de los estudios de posgrados esto suele ser parte del perfil de ingreso o egreso de cada programa, pero la realidad es otra, ya que la relación universidad- empresa cada vez está más alejada a las necesidades y requerimientos del sector productivo (en el caso de las áreas de la investigación) puesto que las competencias que se desarrollan en los posgrados en ocasiones no permean en los haceres de la empleabilidad (Méndez, 2017).

Sin un afán de hacer un panorama negativo sobre la relación que existe en los posgrados y en el mercado laboral, se intenta vislumbrar ciertas ausencias que no han sido consideradas en su desarrollo ni implementación. Ante demandas sociales, económicas y culturales en la relación de estas dos esferas educativas y económicas, algunas investigaciones proponen un modelo de vinculación entre la universidad y empresas públicas o privadas (Cedeño, et. al., 2018) para la armonización de estos procesos y una inserción profesional óptima para los egresados de las universidades.

Por otro lado, se hace una propuesta de implementar prácticas en empresas o sectores de investigación, tal como se efectúan a nivel superior, con el propósito de abrir las posibilidades de los estudiantes a posicionarse dentro del sector laboral. Esto con ayuda directa de los programas que pertenezcan (investigación o profesionalización) como actividades formativas y para la generación de competencias laborales, comunicativas, sociales y de especialización (Di Meglio, et. al., 2019).

Estas propuestas, modelos o estrategias que han investigado algunos estudios en la actualidad en América Latina y Europa, contribuyen a realizar una visión general sobre los requerimientos que son vistos como necesidades en una sociedad cambiante y vulnerable. Sin embargo, en el caso particular de México la relación entre formación de posgrados y sector económico es un problema visible por cuestiones políticas, educativas o sociales que

dependen de cada una de las regiones y programas de posgrados, por lo tanto, se debe "fortalecer los programas educativos e implementar estrategias de intervención en el aula durante el proceso de formación de los estudiantes universitarios para preparar mejor a sus alumnos" (Sánchez, 2017, p. 171).

Betancourt, et al. (2020) señalan que "la vinculación entre la universidad y las empresas como una vía fundamental para la formación profesional del estudiantado universitario, pues hace posible el vínculo de la teoría que recibe el estudiante en la docencia con la práctica profesional que realiza en la empresa" (p. 1). Ante estas aseveraciones, una posición teórica sobre el capital humano y los modelos económicos justifica un acercamiento hacia el vínculo entre formación de posgrados e inserción profesional (Wee y Monarca, 2019).

Después de esta introducción, el siguiente apartado hace una revisión focalizada en los posgrados de educación y su campo laboral en los últimos años en México, con el propósito de realizar un análisis sobre la empleabilidad de egresados con credenciales académicas en el área de la investigación y la educación. Por otra parte, en los consecuentes subtemas se realizará un andamiaje teórico sobre las investigaciones de la empleabilidad de los egresados de posgrados, así como los retos, problemáticas, oportunidades y beneficios de contar con estos grados en el sector económico de México.

3.1. El sector económico de los posgrados en educación

Tres son las tendencias de partida para la comprensión a profundidad de la empleabilidad de los egresados de posgrados, además de los postulados ya mencionados en la introducción de este capítulo. Primeramente, se tiene la masificación de los posgrados de educación, en segundo los modelos y estrategias formativas basadas en paradigmas educativos tradicionales y que en la actualidad no corresponden a las necesidades sociales, culturales ni económicas y, por último, la disminución de las oportunidades laborales del estado y del sector privado.

En un análisis descriptivo de la masificación de los posgrados, se encontró en los anuarios estadísticos de educación de posgrados de ANUIES 2019-2020 una matrícula total de 384, 614 estudiantes en México que estén cursando una especialidad (61, 516), maestría (272, 667) y doctorado (50, 431). Y en el caso particular de los posgrados de educación, se reporta un total de 89, 827 matriculados, con un total de 14 846 de especialidad, 72, 902 de maestría y 2, 079 de doctorado en donde de la matrícula total el 32.24% son hombres y 68.86% son mujeres.

Esta matriculación corresponde a los programas de posgrados que están dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y a instituciones de educación superior públicas y privadas (asociadas y no asociadas a ANUIES) de un giro escolarizado y no escolarizado (ANUIES, 2019-2020). Con dichos

estadísticos, se permite corroborar la primera tendencia que permite comprobar la alta tasa de matriculación que tienen los posgrados de educación en México.

La masificación de posgrados de la que las investigaciones contemporáneas hacen referencia (Jiménez-Vásquez, 2014; Cubillos, et. al., 2015; Lozano, et. al., 2015; Godínez, 2017; Elizalde y Peralta, 2018; Wee y Monarca, 2019) determinan la falta de relación simétrica con la cantidad de egresados de los posgrados y la demanda económica que el estado o las empresas privadas generan, lo cual podría ocasionar un desempleo masivo en personas con credenciales académicas, la movilidad profesional fuera del país o el subempleo de los profesionistas.

No se debe interpretar la masificación desde una perspectiva errada ni negativa, al contrario, el alcance y posicionamiento que han tenido los posgrados en México en las últimas décadas generó mayor auge y relevancia a la sociedad del conocimiento y a sus avances tecnológicos, de innovación, cultura y de salud. Pero el conflicto que surge de esta demanda alta de egresados es la búsqueda y mantenimiento en empleos en donde puedan desarrollar y ejercer las competencias aprendidas y fomentadas por los posgrados.

El incremento de los egresados de posgrados de educación y la carencia de empleos para profesionales con credenciales a nivel maestría o doctorado, en los últimos años en México ha ocasionado la subocupación de los profesionistas. Como bien se estableció en el capítulo uno, los posgrados están dirigidos hacia la investigación educativa o la profesionalización académica, en ambos casos, la obtención de un empleo remunerado y de calidad se ve obstaculizado en la actualidad.

El desarrollo profesional, visto desde el proceso formativo, no solo se ve afectado en términos económicos sino de estructuras individuales, sociales y en oportunidades formativas. Es aquí cuando la segunda tendencia que entra en el dilema con la empleabilidad, puesto que las competencias ejercidas en los posgrados van dirigidas hacia los campos de la investigación, y dichas áreas en el sector económico tienen menor reconocimiento y posibilidades para una inserción y producción de nuevo conocimiento de egresados noveles.

Ante estas problemáticas, la responsabilidad que tienen los programas de posgrados y las universidades en general es necesario plantearse prospectivas innovadoras en sus cambios microeducativos, y esto se refiere, a la modificación y trascendencia de las actividades formativas. De esta manera las competencias desarrolladas e implementadas en los estudios de posgrados deben tener una relación directa con el campo de la empleabilidad, la producción y la globalización (Ruiz, 2017).

Y la última tendencia con la que se analizará el sector laboral de los posgrados de educación corresponde a la desigualdad de oportunidades que hay en el mercado laboral público y privado para los egresados del área de educación. En el país, en términos

generales, el sector laboral tiene dificultades para todas las áreas, sectores y nivel educativo, puesto que los mercados no son equitativos.

En el caso del mercado laboral de graduados y graduadas de posgrados en educación, la absorción laboral es menor en comparación de la cantidad de profesionistas que egresan año con año de alguna institución. Por tal motivo, el espacio laboral entra en contradicciones entre la oferta y la demanda, además que este análisis conlleva a identificar las experiencias por las que se pasa al egresar. En México hacen falta investigaciones en donde se busquen soluciones para los temas de egreso de investigadores o académicos (as) y el mercado ocupacional, a donde van dirigidos, pues los resultados de esta ruptura colaborarán una mejor calidad educativa (Jiménez, 2019).

En un estudio sobre seguimientos de egresados y empleabilidad a nivel superior, se encontró que el origen social y el género son dos detonantes personales que interfieren en la empleabilidad de las y los graduados. Esto es visto como una desventaja para las mujeres ante requerimientos idiosincrásicos y culturales, ya que se observan mayor representación laboral en hombres que en mujeres, además de la diferencia de la participación que tienen en los estudios profesionales no corresponde a las insertas en lo laboral. Y en el caso del origen social, hay una desigualdad entre los egresados o egresadas provenientes de familias con estudios universitarios con los egresados que son primeras generaciones con títulos profesionales (García, 2019).

De esta manera, en concordancia con Jiménez (2019) en México es pertinente continuar con un análisis cualitativo sobre las experiencias que viven los estudiantes y los egresados de posgrados para realizar comparaciones y reflexiones sobre algunos antecedentes que ocurren en los estudios de seguimiento de egresados o de trayectorias académicas que realizan en los estudios profesionales. Con tal evidencia, se tendrían hipótesis y argumentos sólidos para la construcción de nuevas investigaciones del vínculo formación de posgrado y mercado laboral.

Para culminar con la tercera tendencia en una comprensión del sector económico de los posgrados, se identificaron los indicadores más sobresalientes en México de absorción que tienen los empleos de profesionistas en los últimos meses, los cuales no son favorables y se estima que seguirán disminuyendo. Una de las posibles causas de la carencia de empleos durante el 2020 fue la pandemia COVID-19 pues en el área de la educación superior en lo que respecta a docencia e investigación los empleos descendieron. El Observatorio Laboral de México en el último trimestre del 2020 estimó un total de 9.2 millones de personas profesionales ocupadas en cargos de su área del conocimiento.

En el caso de los profesionistas con posgrado y sin posgrado en el área de la educación la situación laboral se dimensiona en el cuarto rubro de los menos afectados con 1,335 miles de ocupados de los cuales el 12.1% se encuentran en subocupaciones no acordes a su área

de la experticia. Para los docentes de asignaturas en la educación superior se estima que solo se encuentran empleados 29, 286 (Observatorio Laboral, 2020).

De esta manera, se puede conocer desde una perspectiva general la relevancia que tiene el presente estudio. Pues colabora para la comprensión del sector económico al que se enfrentan los egresados de posgrados del área de educación. En definitiva, realizar un recorrido por las tres tendencias seleccionadas en esta investigación (matriculación, formación y campo laboral) posibilita un análisis a profundidad sobre las experiencias que viven los estudiantes y posteriormente como egresados.

Queda claro, que para un análisis de este tipo en el sector de posgrados es necesario el diagnóstico e intervención de otras categorías, variables o tendencias, pero para el cumplimiento de los objetivos de investigación solo se indagan en estas tres propuestas. De la misma forma, en el siguiente subtema se conocieran dos áreas específicas y una emergente en donde incursionan los egresados. Es decir, las dos áreas laborales con mayor demanda para los graduados de posgrados en investigación educativa.

3.2. El campo laboral en la docencia y la investigación

En los apartados anteriores se describieron los dos tipos de posgrado con mayor demanda dentro del PNPC del CONACYT los cuales pertenecen a la profesionalización docente y a las áreas de investigación. En el caso particular de los que están en el área de la educación estas serán las dos áreas económicas con las que se enfocara la presente investigación. De esta manera, realizar una descripción y análisis sobre lo que sucede dentro de la docencia universitaria, puesto que las competencias de desempeñar en los programas de posgrados son hacia este nivel, se ubica el trabajo docente universitario y en un segundo sector laboral se identifica la investigación educativa.

Antes de iniciar a desarrollar las dos áreas económicamente activas para los y las egresadas de posgrados de educación, es importante señalar que ambas son categorías de la empleabilidad, o más bien, del verbo trabajar. Esta actividad es vista desde una perspectiva antropológica y social pues permite reflexionar sobre las propias experiencias subjetivas que va configurando y transformando al estudiante, al egresado o egresada y a profesionistas dentro de un contexto laboral (Walker, 2020).

El campo laboral en la docencia es un sector que se ha analizado desde hace varias décadas, a partir del crecimiento de la matrícula en los recintos universitarios, las y los investigadores visualizaron retos, incertidumbres y problemas que estaba presentando este sector laboral. En los inicios de estas configuraciones sobre el trabajo docente en Estados Unidos, Burton Clark (citado en Tarapuez, et. al., 2007) lo visualiza como una profesión académica, es decir, una actividad laboral de tiempo completo. Mientras que para Bruner (2007) en América Latina lo describe como un cargo docente que está compuesto por

múltiples actividades a realizar entre las cuales sobresalen la investigación, docencia, gestión y extensión.

En el caso de México, Gil-Antón (2013) analizó la actividad económica en la profesión académica en los últimos 25 años, sostiene que esta actividad ha sido desvalorizada con respecto a los cambios económicos y sociales que ha sufrido el país, por lo que él establece que un académico con un contrato dentro de una universidad pública tendría un salario de $30 mil pesos mexicanos por actividades docentes y de investigación. Esto sin los estímulos de becas, permanencia, grados académicos o trayectorias.

A pesar de los logros y hallazgos de este estudio cualitativo, en la actualidad las plazas académicas o empleos de tiempo completo representa otro problema de investigación, ya que se ven cada vez más reñidas y obstaculizadas las inserciones profesionales a este tipo de empleos. Por lo cual, el incremento de empleos parciales o temporales mantiene una proliferación, o bien, múltiples empleos informales dentro de la docencia. Ante estos retos en la empleabilidad de los docentes el autor etiqueta a los profesores universitarios como *docentes profesionistas* a aquellos que ejercen su labor docente en sus áreas particulares de manera parcial alejados de la investigación o gestión educativa (Gil-Antón, 2013).

En la actualidad, estas aseveraciones y hallazgos que analizó Gil-Antón siguen permeando el trabajo docente de los egresados. Sin embargo, se encontraron nuevos factores que interfieren en esta actividad laboral. Se parte de la desventaja que tienen los profesores noveles, ya que bajo las nuevas normativas de las universidades y sus trayectorias académicas sin ser interrumpidas resultan más lejano su ingreso a universidades públicas o la obtención de plazas o contratos. El segundo factor que se vincula con los profesores noveles es el requerimiento de grados académicos para la obtención de plazas docentes, pues a pesar de contar con maestrías el doctorado es indispensable para estos empleos a pesar de que los salarios siguen siendo por debajo de sus cualificaciones (Walker, 2020).

En continuidad con lo expresado anteriormente, las desigualdades entre los egresados de posgrados y la empleabilidad en el sector de la profesión docente es un problema que le concierne a las universidades, la sociedad del conocimiento y el sector productivo del país. Por un lado, se enorgullece el sector educativo al estar abriendo las posibilidades de una educación profesional de posgrados ya que México, al igual que Brasil y Argentina, es uno de los países con más matriculación profesional pero también es uno de los más rezagados en el sector laboral (OECD, 2019).

El campo de empleabilidad en la profesión académica o actividad docente es importante agregar que los cambios que se están realizando dentro de las instituciones y en las políticas educativas, tienen una visión en la internacionalización del conocimiento, la globalización de la actividad docente, los nuevos modelos de evaluación y los cambios del trabajo presencial a la virtualización docente. Y no es que se vean como negativos, sino como una

adaptabilidad que se debe realizar a causa de los cambios sociales y de salud del último año (Walker, 2020).

Para cerrar este enfoque de empleabilidad de egresados de posgrados en la profesión docente, es importante agregar que el sector privado de la educación es una fuente de empleo con mayor auge en la actualidad, sin embargo, la información sobre las actividades docentes es nula. Debido a la cantidad de instituciones de educación superior se puede considerar la docencia como un subempleo de medio tiempo, puesto que conlleva inseguridad e inestabilidad laboral aunado a los bajos sueldos que perciben los profesionales (García, 2019).

Una segunda área de empleabilidad para los egresados de posgrados de investigación es la entrada al mundo de la ciencia y la tecnología, estos escenarios laborales pueden ubicarse dentro de las universidades, en unidades regionales de investigación, centros especializados o empresas privadas. Uno de los principales dentro México es el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), esta área laboral ha tenido un crecimiento notable en las últimas cuatro décadas. Sin embargo, como área laboral remunerada sigue teniendo deficiencias y obstáculos para que los egresados noveles puedan insertarse.

El camino de la empleabilidad como investigador en el país es relativamente nuevo, este inicia en el siglo XX con los primeros centros de investigación dentro de las universidades. El primero fue en la UNAM en 1929 en el departamento de biología y geología, el crecimiento en los sectores de las ciencias sociales fue tardío. Con la creación del Consejo Nacional de la Ciencia y Tecnología en 1971, el sector investigativo se descentralizó de la UNAM. En el caso de las ciencias sociales, cuya área incorpora a la educación e investigación educativa fueron creadas después de 1975. A partir de la década de los noventa, el CONACYT regula la actividad de investigación por medio de políticas educativas en acompañamiento de las universidades (Maisterrena, 2018).

Para el 2018, el CONACYT por medio del Sistema Nacional de Investigadores contaba con 28,579 integrantes en las siete áreas del conocimiento: 1) Físico matemáticas y ciencias de la tierra, 2) Biología y química 3) Ciencias médicas y de la salud, 4) Humanidades y ciencias de la conducta, 5) Ciencias Sociales, 6) Biotecnologías y Ciencias agropecuarias y 7) Ingenierías) en donde el 63. 8% son hombres y el 36.2% mujeres. Los datos específicos del área de educación no son evidenciados ya que solo se presentan los indicadores del área de ciencias sociales (CONACYT, 2020).

El avance considerable en la cantidad de investigadores que entran al sistema al terminar sus estudios de doctorado o posdoctorado tiene una ventaja en los cambios tecnológicos, científicos y culturales en cualquiera de las áreas del conocimiento. A pesar de esto, México no es un país que tenga un desarrollo mesurado en la investigación, una de las posibles causas se debe a los espacios reducidos en la ciencia y la alta movilidad laboral de investigadores (Chavoya, 2013).

Se precisa que el trabajo que realizan los investigadores en el área de educación tiene una vinculación directa con las bases formativas, estructurales de los programas educativos y de las cualidades propias de cada sujeto. A pesar de que los programas de posgrados formen a sus estudiantes con competencias en la investigación, los egresados no las aplican debido a que estas instancias de ciencia o tecnología no son campos de empleabilidad, puesto que desde perspectiva socio histórica en México no se cuenta con las herramientas necesarias, los espacios, ni los puestos laborales para la cantidad de nuevos investigadores que emergen actualmente.

Debido a la demanda de plazas y a la cantidad de egresos, el empleo en este sector sigue teniendo áreas de oportunidades porque los investigadores que poseen contrataciones se jubilan demasiado tarde, el cambio de normativas que cada año presenta y las prestaciones laborales (seguro, pensión, servicios médicos, etc.). Estas son cuestiones que interceptan y afectan el ingreso de los nuevos candidatos a empleos de investigación (Maisterrena, 2018).

Ante estos fenómenos de empleabilidad los dos sectores de la profesión docente y la investigación educativa, se desmiente la creencia de la teoría de credenciales, la cual establece que a mayor nivel formativo más apertura al mercado laboral y a una remuneración económica. Bajo estas premisas de las investigaciones contemporáneas sobre los empleos de los egresados de posgrados, y en el caso particular de los de educación, se demuestra que el mercado de trabajo es incapaz de asimilar y emplear a todos los titulados (OECD, 2019).

A partir de lo anterior, se reflexiona sobre un desaliento en la empleabilidad profesional, sin embargo, una de las categorías emergentes que sobresale en el sector laboral de los graduados provenientes del área de educación, es una subocupación en los sectores privados. Esta subocupación puede generarse en docencia en otros niveles del conocimiento (básico o medio superior), puestos administrativos en educación, o bien, la entrada al mundo laboral mediante el autoempleo en negocios desvinculados de lo estudiado (De Vries y Navarro, 2011).

La categoría emergente (subempleo) no es vista como un rezago al empleo profesional, pero si es una desigualdad de es que ni el estado, ni los sistemas de investigación han podido generar soluciones. En el caso del sector privado y en las instituciones de educación se identifica que los maestros empleados, son egresados de este tipo de posgrados de calidad (profesionalizantes o de investigación), sin embargo, el problema de esta ocupación temporal son los bajos sueldos percibidos y la incertidumbre de un empleo digno (Elizalde y Peralta, 2018).

Con base en las tres categorías de empleabilidad, se observan carencias en la sociedad mexicana y se reflexiona sobre una nueva alineación entre procesos formativos y mercado laboral en alineación con las necesidades que cada región del país contemple. A continuación, se realizará una examinación al binomio universidad-campo laboral, esto

ayudará a ubicar las líneas de investigación e intervención en las desigualdades contemporáneas.

3.3. Formación de posgrado de educación y empleabilidad profesional

Después de identificar y analizar las dos áreas laborales que tienen los titulados de posgrados en educación, es preferible realizar la vinculación entre el binomio clave de esta investigación. La formación integradora de los posgrados y la empleabilidad profesional a la que se enfrentan los egresados en la realidad mexicana. Esto por medio de la categoría existencial de las propias experiencias de las personas que vivieron los sucesos, es decir, que fueron estudiantes, egresados y que son profesionistas. Se partirá de elementos generales de los posgrados en México para posteriormente hacer el enfoque a los que están dentro de la educación, sean de investigación o profesionalizantes.

Estos dos ejercicios académicos y profesionales no deben ser vistos como independientes uno del otro, en realidad, es un trabajo relacionado que se nutre de actividades previas, desarrolladas y ejecutadas dentro de las experiencias de cada uno de los profesionistas. Es así cómo se relaciona estrechamente la formación, que es entendida como todos los procesos individuales, educativos y sociales que vive el estudiante en la enseñanza-aprendizaje y que deben implementar en su trabajo laboral (Sánchez, 2017).

Es claro que en México el tener un título universitario o de posgrados incrementa las posibilidades de un empleo remunerado, en comparación con otros niveles educativos. No obstante, ante estas creencias credencialistas que asumen entre mayores grados académicos mejores las oportunidades laborales la realidad en la actualidad es diferente. Lamentablemente en ocasiones suele ser una desventaja que conlleva a ciertos problemas económicos. Una de las formas de evaluar esta situación es a través de las competencias que adquieren y desarrollan los egresados.

Estas competencias pueden ser las generales que ofrecen los programas educativos, las específicas (ya sea el caso de las de investigación o las enfocadas al área de especialización) y otras que denominan transversales o blandas. Las competencias fueron detalladas en el primer capítulo, y se determinó que deben basarse en el cumplimiento con los cuatro pilares de la educación (UNESCO, 1996), y se considera que son los elementos que captan la realidad subjetiva de los egresados por medio de sus propias experiencias.

No es de extrañarse ni algo novedoso la investigación sobre la relación entre procesos formativos e inserción profesional, más aún, en una sociedad competitiva en aspectos económicos y sociales. Aunque lo que sigue siendo motivo de mayor estudio son el impacto que tienen las competencias educativas en el nuevo mercado económico de cada país, estado, contexto y, en definitiva, área geográfica. Ya que, debido a esta ruptura, entre la enseñanza universitaria y el sector laboral se están generando otros dos fenómenos

antropológicos de investigación: la informalidad de los empleos y la sobre cualificación laboral de egresados con credenciales altas (OECD, 2019).

La informalidad de un empleo y la sobre cualificación laboral que presentan los egresados, no forma parte de los núcleos temáticos de esta investigación, pero sí serán considerados como categorías emergentes en caso de que fuera necesario. Ya que para el análisis de estos dos elementos que se ven como problemas en la inserción laboral, es primordial fijar atención en las competencias formativas y las desempeñadas en su trabajo.

Respecto a estas competencias, que son vistas como eje conector entre universidad y mundo laboral, las investigaciones con mayor relevancia para esta investigación, mencionan que los estudios de egresados, conocidos como seguimiento de egresados o de trayectorias laborales, han realizado un intento por conocer, identificar y analizar estas categorías. Sin embargo, en el caso de los posgrados aún no existen estudios a profundidad sobre las vivencias, experiencias, empleabilidad o actividades posteriores a sus estudios (Cedeño, et. al., 2018; Di Meglio, et. al., 2019 y Wee y Monarca, 2019).

En las investigaciones sobre egresados de posgrados, no existe una tradición en donde se vincule a los empleadores o a otros agentes que interactúen en el sector laboral de los egresados. Puesto que las propias competencias, visiones y misiones de los programas de educación, en el caso específico, fija sus metas a cambios en una sociedad contemporánea sin establecer pauta con el sector laboral. Si bien, se conoce que existen diversos tipos de posgrados, en especial los de tecnologías o de industria que tienen su mirada a un campo económico, los posgrados en educación no cumplen con estos criterios (OECD, 2019).

Con el propósito de disminuir estas brechas, algunas investigaciones actuales han propuesto dos soluciones que en el caso de la educación superior ha incrementado su relevancia en la relación universidad-empleabilidad. La primera es la Educación Profesional Dual (Domingo, 2019), este proyecto en Europa, y en especial en Alemania, tienen más de dos décadas trabajando bajo estas iniciativas políticas, sociales y educativas. En el caso de España este sistema es reciente, y se encuentran en una consolidación normativa para acreditar a centro de empleo en vinculación con universidades (Homs, 2016).

Las premisas de este modelo, es el ajuste de los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje que se imparten en la educación superior actual, la cúspide más notable se puede observar en los modelos alemanes y españoles, cuyo objetivo es generar una vinculación entre una formación escolar y una enfocada hacia el trabajo profesional, en este tipo de estrategias existe en egresados universitarios. Por lo cual, la crítica que ha tenido en los últimos años es que no llega a los egresados de posgrados, aunque su metodología está focalizada para cualquier egresado universitario (Homs, 2016).

> La formación dual se define como las acciones e iniciativas formativas mixtas de empleo y formación en régimen de alternancia entre la actividad

> laboral en una empresa y las actividades formativas recibidas en el marco de los dos subsistemas de formación profesional: el educativo y el de la formación para el empleo (p. 14).

Frente a este modelo formativo, algunas ventajas que propician en el binomio formación y empleo, es el acompañamiento real de los actores educativos en el ejercicio profesional y la aplicabilidad que tiene el sustento teórico en la praxis diaria. Y en el caso de los empleadores, mencionan que conlleva un ahorro en costos, selección y reclutamiento en cada uno de los posibles candidatos, puesto que la universidad envía al candidato según las competencias requeridas. De esta forma, esta estrategia educativa, brinda un acercamiento directo a nuevas posibilidades de empleo y de crecimiento profesional (Igartua, 2017).

Las ventajas de este modelo educativo europeo son notables y novedosas ante un modelo tradicional, es evidente que no se puede hablar de procesos de innovación hasta conocer el alcance que tiene. La situación de duda en estos proyectos son las consecuencias que sostiene sólo a nivel profesional y su nulo trabajo en los posgrados ofrecidos. Pero se analiza como antecedente de perspectivas alternativas de los procesos formativos.

En el caso de América Latina, existen intentos en la implementación de este tipo de formación, las primeras actividades fueron las prácticas profesionales y el servicio social, como vínculo directo entre la universidad y el campo económico, sin embargo, estas actividades no establecen una formación dual ni competencias vinculadas con este ejercicio profesional. El ingreso de un modelo de sistema de aprendizaje dual a México es relativamente nuevo, puesto que aún no se tiene una implementación consolidada (Morales, 2014).

Otro aspecto que colabora en la brecha del binomio a analizar, son los posgrados para la industria, esta categoría la consolidó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en 2014, al verse en la necesidad de cumplir con las necesidades laborales de la sociedad mexicana. Pues se necesita que no solo este tipo de posgrados desarrolle competencias para el empleo industrial, más bien, cada uno de los posgrados ofertados en el país, debería contener competencias transversales que cumplan con estos requerimientos.

Según la OECD (2019) las competencias de los egresados de posgrados de investigación y profesionalización no son efectivas para la sociedad actual, entre las cuales están la innovación tecnológica e informática, las de comunicación oral y escrita (español e inglés) y razonamiento de la información. Respecto a estas necesidades, se encontró que los programas de investigación carecen de criterios relacionados con la relevancia del mercado laboral ni existen relaciones con el sector económico al que van a ingresar.

A partir de este breve análisis, se concluye que en México no presenta una vinculación con el sector económico ni con el personal académico. Lo que produce un conjunto de problemas entre ambos sectores, ante esto, los estudios establecen que es importante una regulación de formación dual en cualquier grado de la educación superior, en donde el

trabajo colaborativo sea primordial. Como primer aspecto la educación superior deberá brindar competencias profesionales, siguiendo de un rol activo de las empresas dando una continuidad a su formación. Esto por medio de una evaluación de procesos formativos y de un acompañamiento entre actores educativos (Morales, 2014; Igartua, 2017; Domingo, 2019).

3.3.3 Inserción laboral

El proceso de inserción laboral es un tema de múltiples investigaciones a lo largo de los años, desde las áreas económicas hasta las sociales existe un interés por el conocimiento de este proceso, sus vínculos asociados, su alcance y de los problemas actuales que vive. Para esta investigación, la inserción laboral será acotada en las actividades remuneradas que perciben las y los egresados de algún posgrado en el área de educación.

En un análisis multimodal de la empleabilidad de los profesionistas con posgrados en el contexto mexicano, es importante iniciar por la conceptualización de las nociones vinculadas a esta actividad remunerable, tales como: ocupabilidad, inserción laboral, empleabilidad, itinerarios laborales, capital humano y trabajo para realizar un consenso sobre la más acorde para esta investigación. Posteriormente, se analizarán las teorías o modelos con mayor auge de investigación en la última década y, por último, se conocerán algunos factores que se vinculan con este fenómeno.

A continuación, se presentarán algunas nociones, conceptos o definiciones con mayor relevancia en la actualidad, siempre en consideración de que el objetivo va dirigido a las actividades remuneradas que realizan los egresados de posgrado, es por esto, que dichas nociones deben describir los elementos formativos, competencias académicas o personales y los fines en el desarrollo social.

3.3.3.1. Aproximaciones conceptuales al campo laboral

Para iniciar con una conceptualización pertinente a este proceso en necesario adoptar un paradigma multidisciplinar para conocer la diversidad de nociones que hay sobre la empleabilidad, de esta manera se puede establecer la mejor opción para el conocimiento de las características de cada una y de sus características que las diferencian o las hace similares. Para iniciar, en términos generales el empleo es un escenario, actividad, ocupación y oficio que permite el desarrollo en sociedad y un desarrollo económico que conlleva a la reducción de pobreza (Organización Internacional del Trabajo, 2020).

Es importante mencionar, que existen variadas clasificaciones al término de trabajo o empleo y cada una de ellas depende del área del conocimiento de origen o los tipos de actividades que realicen. El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO, 2014) realizó una investigación sobre el empleo y el desempleo que se vive en América Latina. Como primer punto relevante que encontraron es que hay una diferenciación muy amplia entre la actividad, el empleo y el trabajo.

> La *actividad* es una noción muy amplia, que expresa todo el dinamismo de la naturaleza humana, siendo el trabajo solo una de ellas, al lado de las actividades desarrolladas en las esferas domésticas, educativas, culturales, deportivas, sindicales, políticas, etc. El *trabajo* es una actividad realizada por las personas, orientada hacia una finalidad, la producción de un bien, o la prestación de un servicio, que da lugar a una realidad objetiva, exterior e independiente del sujeto, y socialmente útil para la satisfacción de una necesidad. Ahora bien, cuando el trabajo así definido, se hace para obtener a cambio un ingreso, en calidad de asalariado, de empleador, o actuando por cuenta propia, estamos en presencia del *empleo*. (CLACSO, 2014, p. 10-11).

Desde la sociología del trabajo y teorías economistas, se trata de explicar esta actividad a partir del capital humano. Es visto como un acto de socialización, activación y reproducción colectiva en diversos contextos y momentos históricos. Es definido como un acto específico que realiza la humanidad por medio de estructuras económicas, sociales y culturales, para el logro de metas económicas y la generación de bienes (Barajas, 2008).

Resulta relevante hacer esta diferenciación con las actividades remuneradas y las teorías que han estudiado estas definiciones en el análisis del empleo de los egresados de los posgrados. A causa de que en ocasiones se puede confundir su empleo con otras actividades transversales que realicen. Por otra parte, el concepto de empleo se reduce a aquellas personas que tengan una actividad asalariada o independiente sin diferenciar las actividades desarrolladas.

Otra conceptualización contemporánea para la comprensión del trabajo o empleo es acuñada al capital humano, esta proviene de diversas teorías económicas (las cuales se presentarán en el siguiente punto) que le asigna al trabajo ciertas actividades humanas, que van más allá de solo los modos de producción y reproducción de estructuras económicas y sociales. Pues el capital humano une los procesos individuales, colectivos y la calidad del trabajo. Este capital se asocia con el valor y el esfuerzo para la obtención de algo con el propósito de la obtención de beneficios (Castellanos, et. al., 2012).

Las definiciones hacia el empleo, trabajo o capital humano son la empleabilidad y ocupabilidad los cuales se vinculan con los procesos de formación, lo cual conlleva a la capacitación del personal para posibilitar e incrementar la producción. Por otro lado, la empleabilidad es vista como la oportunidad de que los trabajadores accedan a los empleos por medio de su propia capacitación, este se enfoca en el aprendizaje de la persona que trabaja. Y se diferencia de la ocupabilidad al hacerse referencia al contexto, alguien labora en las posibles opciones que le ofrezca el medio físico, económico, académico o social (Cravelo, 2017).

Los conceptos que se vinculan con el objeto de estudio de esta investigación es la inserción laboral. Como bien se mencionó en las líneas de arriba, las nociones sobre las

actividades de empleo tienen una diversidad en torno al campo de trabajo, la escolaridad o la remuneración. Debido a lo anterior, se considera que una de las nociones que se asocia a los procesos formativos con los profesionales es la inserción laboral.

La inserción laboral es un tema que se ha estudiado por diversas áreas del conocimiento, en especial las económicas, sociales, psicológicas y recientemente las educativas. En investigaciones europeas es definida como un proceso de transición que existe entre la inactividad y la entrada al mercado de trabajo, ejercida por medio de acciones del sujeto a cambio de una remuneración económica. Es un término muy común para los graduados de profesiones, otro elemento importante de este proceso es la aportación que ejercen los profesionistas al mercado laboral por medio de las competencias desarrolladas en su formación académica (Tallón, et. al., 2018).

En Latinoamérica, en torno a los problemas económicos y sociales que lo diferencia de países europeos o con Estados Unidos, la inserción laboral es vista como una trayectoria en donde existen dos situaciones que todos los seres humanos viven. Esta inicia en la búsqueda de un empleo y finaliza con la estabilidad de este. Es por lo que el indicador más importante a analizar no es la entrada al empleo, sino la estabilidad con la que vive dentro del mismo, pues repercute en una autonomía financiera, personal y social de las personas (Inés, 2019).

Conocer las múltiples definiciones y aproximaciones de estos conceptos ayudará a identificar la más coherente para el análisis de la entrada y mantenimiento de los profesionistas con posgrados de educación a empleos remunerados en México y de esa manera generar un análisis sobre las repercusiones de su proceso formativo en el mercado laboral. A continuación, se presentan algunas orientaciones que dieron orígenes a las conceptualizaciones contemporáneas sobre empleo.

3.3.3.2. Principales teorías y modelos del trabajo remunerado

Es importante mencionar que se describirán las teorías que son más relevantes, utilizadas y contemporáneas, puesto que la investigación sobre empleo o inserción laboral es un tema con abundante trabajo a lo largo de décadas. Es por lo que se identificaron cuatro aproximaciones de importante soporte teórico y empírico: 1) planteamiento neoclásico, 2) teoría del capital humano y teoría credencialista, 3) Teorías de procedencia y 4) teorías de base individual.

Una de las primeras aproximaciones hacia la comprensión del empleo desde sus bases económicas fueron las ideas neoclásicas como resultado de la desorganización que dejó la depresión de 1930 y de la segunda guerra mundial, lo que provocó problemas de desabasto y desempleabilidad en países desarrollados. Si bien, este modelo económico colaboraba en un nuevo crecimiento social, este se representaba en una producción más rígida y menos flexible para los países subdesarrollados. El objeto de estudio de este modelo fue la

producción, la oferta y demanda y a las leyes del mercado como determinantes para el acceso a los empleos (Petit, 2013).

Una de las críticas más importante y contemporánea sobre esta teoría económica la realiza Nadal (2020) como un fracaso actual en los mercados y empleos de Latinoamérica y algunos de Europa. Algunos elementos que componen esta teoría son vitales para sus implicaciones en los sectores económicos como los asociados con la producción basados en modelos macroeconómicos y en las posiciones del equilibrio entre oferta y demanda. Dentro de esta observación, el punto con mayor relevancia para la investigación es la ausencia del factor humano.

En la defensa de esta teoría Lozano y Moreno (2018) argumentan que los orígenes de esta postura se basan en el modelamiento de los seres humanos como seres racionales en un equilibrio de los factores económicos que determina una sociedad. Los sectores económicos producen bienes que son resultado de la mano de obra de los trabajadores y por consecuencia la ganancia principal era de ellos. En esta teoría, el factor humano es visto en forma de los modos de producción, es decir el producto y las cantidades que emite el ser humano. Es claro, el valor y evolución que tuvo durante la década de los treinta y en la actualidad, sin embargo, sus propiedades y cualidades quedan mejor reflejadas desde una perspectiva económica alejada del objeto de estudio sobre la experiencia vivida.

La segunda fundamentación teórica y empírica para examinar es la del capital humano en conjunto con la credencialista, estas tienen su génesis en la economía para la reflexión sobre el mercado de trabajo. Algunos de sus representantes son Cannan, Mincer, Schultz, Becker, Romer y Acemoglu, cuyos planteamientos se dirigen a las cualidades de una persona o sociedad como bases para el progreso económico. En esta teoría, se posicionan las capacidades humanas como elementos fundamentales para la producción y el mantenimiento de un empleo (Quintero, 2019).

Del conjunto de características que definen esta teoría la más relacionada con el tema de investigación es la propuesta por Schultz en 1960, en donde aseguró que la educación es una inversión y una futura remuneración. De esta forma, la educación es considerada como parte de las cualidades de cada persona y forma del capital humano, otras cualidades humanas son: las habilidades, destrezas y el conocimiento las cuales proporcionan servicios económicos, pero no son bienes, por lo tanto, la formación educativa es una inversión hacia el capital material (León, 2019).

En consecuencia, , uno de los modelos con más relevancia es el impulsado por Gary Backer en 1964, las credenciales académicas son un factor esencial del capital humano, ya que, según el autor, los años de educación logrados son el resultado del uso de todas las habilidades y destrezas con las que cuenta. Esto conlleva a un crecimiento económico, a pesar de que se centra el interés en las capacidades del ser humano, esta noción teórica y empírica no toma en cuenta la calidad del trabajo entorno al tiempo del empleo (esfuerzo),

ya que cada persona es diferente para realizar las actividades asignadas, esto representa la primera inconsistencia en esta teoría lo que ocasiona que haya disparidad en las capacidades de cada individuo y convierte el trabajo lineal (León, 2019).

En definitiva, esta teoría tiene un vínculo directo con el objeto de estudio de la investigación, puesto que se desea realizar la reflexión sobre la inserción profesional de egresados con cualificaciones altas en áreas como educación, investigación e innovación. Sin embargo, una de las interrogantes que aparecen sobre esta teoría es que sigue permeando los elementos económicos sobre las capacidades humanas y dejan fuera los sistemas de desarrollo de los individuos. A lo que Quintero (2019, p. 262) argumenta que esta teoría "en el aspecto empírico, la causalidad de la relación educación-ingreso puede ser resultado de una causa común, por ejemplo, el origen del individuo o su situación socioeconómica".

En seguimiento del preámbulo de esa frase, la siguiente teoría para analizar es aquella que indica que el origen del individuo determinará su estatus económico o posición laboral. Es denominada como teoría de correspondencia la cual proviene desde los enfoques de Karl Marx y su estructural funcionalismo, en donde la reproducción de las condiciones sociales genera esferas económicas. El trabajo fue desarrollado por Bowles y Gintis en 1860 ubicando a la educación como una estructura en donde se clasifica y selecciona a los estudiantes según su clase de procedencia (García-Blanco, 2009).

Estas tres teorías expuestas, argumentan desde sus áreas de conocimiento algunas aproximaciones para comprender las ideas, relevancia y características del empleo dentro del sector económico, a partir de los modos de producción hasta las características de las personas y su origen de procedencia. A pesar de estas explicaciones, ninguna de ellas tiene una línea directa con las experiencias personales que viven los egresados de posgrados en la búsqueda y mantenimiento de un empleo.

Por lo tanto, la última teoría que se reflexiona es la de los nuevos modelos integrales, en donde el sujeto es el agente de su propio proceso de inserción laboral. Estos modelos son efectuados desde algunas teorías de base individual desde la psicología social con los trabajos de Vygotsky, los cuales argumentan que los valores, las actitudes y aptitudes, habilidades, emociones, entre otros elementos, solo los principales que deben estar presentes en los desajustes entre la inactividad y la empleabilidad. Es por esto, que una forma de evaluar esto en los jóvenes profesionistas egresados de universidades es por medio de las competencias adquiridas y desarrolladas en el proceso formativo (Martínez, 2009).

Castellanos, et. al., (2012), García-Blanco (2009) y Martínez (2009) mencionan que los procesos de socialización tienen un papel indispensable para comprender la función que tiene la búsqueda de un empleo en contemplación de la formación académica de cada uno de ellos. Esta inserción laboral tiene que ser analizada por medio de todos los factores

ambientales, contextuales, culturales, sociales e individuales. Puesto que las nuevas necesidades del mercado laboral indican que los valores integrales y adaptabilidad son competencias esenciales para cualquier trabajador.

Es evidente que estas cuatro aproximaciones teóricas proporcionan una visión general y recopilación de las últimas investigaciones en la línea educativa sobre la inserción profesional. Y las teorías, modelos o enfoques sobre el trabajo remunerado son bastantes. Es por ello que a partir de estas cuatro se pueden examinar los sustentos y áreas de oportunidad para las presentes y futuras investigaciones. Posteriormente, se analizarán algunos elementos que se vinculan con las teorías, conceptos y nociones de la inserción laboral.

3.3.3.3. Otros elementos asociados al trabajo remunerado

Como último elemento están los factores asociados con la inserción laboral, como se mencionó en los modelos integrales de una base individual (Castellanos, et. al., 2012 y Carrillo, 2017), existen aspectos que deben estar relacionados con el tipo de inserción que se vive. Se parte de las características individuales de cada uno de los actores como la edad, el sexo, la ocupación, etapa del desarrollo humano o aspectos intrínsecos como la motivación, autoestima, metas personales o valores.

Es importante recordar, que los agentes de experiencias que viven el proceso de inserción laboral son profesionistas integrales insertos en roles sociales establecidos, tales como hijos, hijas, padres, madres, esposos, esposas o proveedores, los cuales tienen un peso indispensable en las tareas de remuneración económica para sí mismo o para otros dependientes. Estas características psicológicas, son de factores que deben estar presente en la transición de estudiantes a profesionistas (Núñez, et. al., 2018).

El conjunto de factores que condicionan la entrada y desarrollo en el campo laboral son los sociales, dimensión que forma parte de una diversidad colectiva, en donde el contacto con otras personas, la competitividad de saberes o experiencia, el trabajo en equipo, los retos colaborativos o el logro de meta, son indispensables para el análisis de la inserción profesional de un egresado de posgrado. Ya que se contempla que esta trayectoria entre la educación, las habilidades personales y los conocimientos humanos, el empleo, la productividad y los ingresos, no surgen de forma aislada, puesto que se hace en una relación social (León, 2019).

Otros elementos pueden ser los ambientales dentro del escenario laboral, los cuales tienen que ver con una construcción de la realidad económica en la que se vive, el desempleo o el contexto en donde puedan desarrollar su trabajo profesional. Para la regulación de estos factores psicosociales las empresas en México impulsaron la Norma NOM-035-STPS que nace por el interés de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social en concordancia de la secretaría como una oportunidad para la promoción, prevención y

cuidado de la seguridad, la salud y el medio ambiente laboral (Diario Oficial de la Federación, 2018).

La comprensión de todos estos elementos dentro de la reflexión sobre la inserción o las actividades laborales de los profesionistas conllevan a una mirada detallada sobre el problema de investigación. Como se corrobora con las teorías mencionadas, explicar el proceso de inserción laboral de profesionistas es una labor que tiene que ser en conjunto de las dos esferas que se han analizado a lo largo de estos tres capítulos, la primera es la universidad ya que es ahí donde se ejerce el proceso formativo de los estudiantes y el sector económico en donde ejercerán las competencias aprendidas. Debido a eso, se debe tomar una postura multidisciplinar para ampliar las explicaciones sobre este grupo de investigación.

Se puede concluir que existe una complejidad para examinar del empleo y sector laboral es por lo que en el siguiente subtema se especifica una definición para designar esta actividad a los egresados de posgrados, de esta forma se agrupan ciertas categorías y elementos respecto al campo educativo. Partiendo de la influencia que existe en el mundo del trabajo y los cambios que debe generar la educación para cumplir con estos requerimientos.

3.4. Reconstrucción de una definición para la inserción profesional

La búsqueda de información y de datos sobre las vivencias y significados de los egresados de posgrados en educación en México, sigue siendo un tema sin tener abundante investigación educativa. En los resultados destacados de los estudios de egresados, se observa que estos tienen características sobre las valoraciones que le otorgan los titulados, el impacto que tiene en la vida profesional, las repercusiones sobre los procesos formativos y el sentido que tiene poseer cualificaciones altas en el país.

Debido a los vacíos teóricos y empíricos, se reflexiona sobre una necesidad urgente de conocer quiénes son los egresados de posgrados de educación y cuáles son sus ocupaciones en la actualidad, esto proporcionará nuevas imágenes sobre los saberes y haceres de los científicos en esta área. En consecuencia, Elizalde y Peralta (2018) encontraron que son pocos los egresados que tienen como meta entrar a un mundo de la investigación ya que son conscientes que existe una inestabilidad y austeridad en esta profesión. En cambio, una parte de los egresados se forma para tener un grado académico e incrementar su ingreso económico (bajo el supuesto de una teoría de la correspondencia) o bien, por un perfeccionamiento en su ámbito profesional (teoría del capital humano).

Desde estas dos aristas de la realidad objetiva de lo que sucede al estudiar un posgrado, sigue la incertidumbre de conocer cómo son las experiencias de los sujetos titulados. Es por ello, que las nociones conceptuales de las teorías económicas y sociales antes expuestas no

tienen una cobertura plena en el objeto ni en los sujetos de investigación. Ante tal situación, se retoma la definición contemporánea de inserción profesional.

Una de las principales diferenciaciones sobre inserción laboral y profesional las realiza Balseiro, et. al. (2012) en donde se aclara que la inserción laboral es la entrada a las actividades económicas mientras que la inserción profesional se alude sólo al grupo de profesionistas con títulos académicos y se refiere al espacio que existe entre obtener un título profesional hasta el desarrollo de competencias profesionales en actividades con remuneración económica.

De esta manera, el binomio universidad-empleo sigue siendo de importancia para la comprensión de la inserción profesional, pues esta noción permite hacer una valoración entre las competencias y proceso formativo con las características que requieren las empresas y sector productivo. Desde esta perspectiva, las condiciones de empleabilidad son analizadas desde las vivencias del propio egresado, los factores asociados van más allá que solo los establecidos por la oferta y la demanda de una teórica económica o de las características sociales del contexto. Más bien, se puede crear una configuración en diversos sistemas del ser humano tales como: cognitivos, integrales, personales, sociales, culturales, económicos, etc.

En la misma línea de Balseiro, et. al. (2012) para Núñez, et al. (2018) la inserción profesional puede ser pensada como un momento (egreso del posgrado e ingreso laboral) que termina cuando los profesionales se adaptan a su contexto de trabajo y desarrollan un nivel de confianza y de competencias. Posteriormente de la adaptación se inicia el proceso de perfeccionamiento de la práctica profesional e incremento de estrategias productivas. Debido a este conjunto de pasos "la inserción profesional es un proceso dinámico de desarrollo y apropiación de una cultura profesional que es efectuado por una experiencia subjetiva de las condiciones objetivas del trabajo cotidiano" (p. 5).

En un seguimiento de considerar las experiencias subjetivas de cada uno de los egresados, para Castellanos (2012) y Carrillo (2017) la inserción profesional requiere de los principios individuales de cada sujeto, no solo como una actividad económicamente activa, debido a que las actividades ejercidas por esta población requieren de cualificaciones más altas y por ende de mayor complejidad. Es por esto, que proponen que existan modelos integrales basados en la persona (desde teorías humanistas) para incrementar las estrategias entre la universidad y el sector productivo.

Este proceso de inserción profesional tiene que ser acorde a las expectativas de cada uno de los sujetos, por medio de las acciones educativas dentro del marco del perfil de egreso de cada uno de los posgrados, esto basado en competencias integrales que sean útiles para los retos que presenta el mercado de trabajo. En estos modelos integrales, deben entrar en consideración las variables psicosociales de cada uno de los egresados. Y comprender que

los nuevos egresados estarán inmersos en una realidad económica competitiva, cambiante y de transición (Carrillo, 2017 y Barbosa, et. al., 2015).

Los cambios económicos son vertiginosos, los egresados de hace una década no presentaron los mismos problemas que hoy en día se presentan. Las teorías de correspondencia no son tan eficaces en la actualidad, ya que los egresados son más que las oportunidades laborales. La migración de profesionistas cada vez aumenta más o la sub empleabilidad llega a la puerta de los recién egresados. Este tipo de problemas o de alternativas que tienen los titulados, son parte de la reflexión ante las preguntas de investigación sobre el significado y sentido que le otorgan en la actualidad a los estudios.

Es por esto, que la categoría de inserción profesional tiene un impacto a profundidad sobre los procesos de vida que transcurren los estudiantes hasta convertirse en egresados. Por otro lado, es importante conocer los requerimientos del mercado laboral, para ello en Méndez, et. al. (2018) se encontró que los empleadores buscan competencias técnicas, sociales y personales, enfocadas hacia la profesionalización, el liderazgo, emprendedoras, sociales y emocionales.

En contraparte de lo que los programas de posgrado ofrecen en sus competencias de investigación o científicas, los empleadores asumen que, para el trabajo actual las competencias científicas como la redacción de informes de investigación, publicaciones científicas o la búsqueda de información académica son las menos apreciadas. A menos que sean académicos con plazas o bases dentro de universidades en donde sus actividades sean de investigación o revisión de tesis, a pesar de que este tipo de empleos son austeros en México (Méndez, et. al., 2018).

En consideración de las investigaciones presentadas, se concluye que, para esta investigación, la inserción profesional de egresados de posgrados de educación será entendida como el proceso (Balseiro, et. al., 2012; Carrillo, 2017 y Nunes, et. al., 2018) que existe desde los estudios profesionales dentro del posgrado hasta el desarrollo de las actividades profesionales a cambio de una remuneración económica. Esto en virtud del conocimiento de las experiencias personales que vivan y que puedan identificar en la relación formación académica y mercado laboral (Balseiro, et. al., 2012; Castellanos, 2012 y Méndez, et. al., 2018). Para este análisis, deben estar presentes los factores personales, contextuales, sociales, culturales y económicos en la integración de sus subjetividades (Carrillo, 2017).

A partir de esta noción, la inserción profesional debe pensarse desde las expectativas que tiene el sujeto egresado, ya que el perfil de egreso de los programas de posgrados, así como las competencias implementadas y desarrolladas corresponden las necesidades primordiales que requiere la investigación y profesionalización educativa. Ante este supuesto, en esta investigación se trabajarán cuatro elementos para el análisis de la inserción profesional (Núñez, et. al., 2018):

1. La inserción profesional como un ejercicio para el acceso a un empleo remunerado.
2. La inserción a un ambiente profesional en donde se desarrollen las competencias y funciones propias de su formación educativa de posgrado.
3. El proceso de inserción como una socialización profesional de aprendizaje, es decir, la implementación del trabajo colaborativo.
4. La inserción como entrada a una cultura profesional que se interesa a las diversas situaciones que acontecen en su contexto local, nacional o internacional en torno a la educación.

Estos cuatro elementos son de importancia al momento del análisis y reflexión sobre la inserción profesional, ya que, en este trabajo, no solo se describirán los indicadores cuantitativos al respecto la empleabilidad, ya que esta definición permite indagar en las experiencias profesionales que los estudiantes y luego graduados vivieron durante este proceso, además de las condiciones y factores que están implícitos en la relación universidad-empleo.

En conclusión, las múltiples nociones que existen para la empleabilidad son se ayuda para identificar los tipos de actividades con remuneración que puede tener una persona, sin embargo, se consideró que la más pertinente es la de inserción profesional para una comprensión a profundidad sobre el tema y las condiciones que esta tiene en el proyecto de vida de los egresados.

Este tipo de investigación en posgrados de educación intenta realizar un diagnóstico e intervención en los modelos y estrategias educativas dentro de los mismos programas de posgrados con el fin de tener repercusiones positivas en las experiencias de los estudiantes y por ende en su transición hacia la inserción profesional. Se propone una búsqueda de material teórico y empírico que colabore en una innovación dentro de los procesos universitarios y sector productivo. Puesto que, de estos sistemas educativos, egresan agentes con el potencial que necesita el país para un crecimiento tecnológico, académico, social, económico e integral (Méndez, et. al., 2018).

Consideraciones finales del capítulo

En el recorrido teórico y conceptual sobre los aspectos contemporáneos de la inserción laboral, se encontraron múltiples nociones que hacen referencia al trabajo remunerado y a los factores que los acompañan en su mejora y en sus limitaciones o problemáticas. Sin embargo, se realizó un acotamiento en la investigación sobre la inserción profesional de los egresados de posgrados en educación. Puesto se asume, y bajo los hallazgos de las investigaciones analizadas, existe un escaso soporte teórico y metodológico sobre el tema.

En esta reflexión heurística y hermenéutica, se encontró que los estudios sobre seguimiento de egresados y trayectorias académicas limitan sus alcances a cuestiones objetivas y cuantificables, lo que provoca que las propias vivencias, entendidas como

experiencias subjetivas de los egresados, queden en el rezago educativo, social y económico. Si bien, ya se aclaró con anterioridad que no se trata de quitarle valor a estas investigaciones, sino de precisar que existen líneas para futuras investigaciones.

Y en este sentido, esta investigación pretende hacer un recorrido en las experiencias de los egresados de posgrados en educación, con el propósito de analizar y reflexionar sobre las experiencias que vivieron en sus estudios profesionales y que tienen o tuvieron una repercusión en su trabajo profesional. Conociendo todos los elementos que las componen, desde los deseos, intereses y dificultades. Así como lo mencionó Larrosa (2006) en el capítulo II, las experiencias son todos aquellos elementos que le suceden solo a quien la vive, y que le da su propio significado.

Lo que se intenta, es modificar los modos de hacer investigación educativa, basados en una ciencia positivista con datos mesurados. Este estudio pretende adentrarse en las realidades subjetivas que cada uno de los egresados experimentó a partir de la formación recibida en los posgrados, a partir de su sufrimiento y alegría. De esta forma, se configura su trayecto hasta su inserción profesional.

Es preciso, volver a establecer que se toma el término de inserción profesional a causa de que se intenta comparar (no en modalidad de causa y efecto) sino en corroborar la pertinencia de los programas y planes de estudio sobre las competencias de investigación. Ya que los estudios de egresados brindan datos sobre la inserción al mundo laboral de los titulados de los posgrados, pero queda en duda cuáles son esos empleos. Y el término de inserción profesional, propicia la comprensión desde los procesos formativos hasta la entrada y desarrollo laboral, dentro de su área de estudio.

Además de brindar una información acorde a los perfiles de egreso de un posgrado de investigación o profesionalización, la inserción profesional puede ser vista desde modelos integradores centrados en la persona. Los cuales no solo están basados en teorías económicas en donde ubican al egresado como una mercancía intelectual para la generación de un producto final. Si no, se hace desde la integración de todos los componentes que tiene el ser humano.

Ante estas aproximaciones, que quizá suenan pretenciosas o sin un fundamento tácito. La investigación educativa debe estar encaminada hacia los cambios sociales, culturales y económicos que se presentan en la actualidad. Así como el alcance y matriculación en posgrados en México incrementó en los últimos veinte años, es de esperarse que el campo de la empleabilidad en el sector académico o científico llegue a potencializar sus números de plazas para la cantidad de titulados que existen.

Es claro, que el logro de esta meta es pretencioso, pero es un primer diagnóstico cualitativo, la presente investigación, conocerá e identificará los elementos esenciales que se necesitan para la reconstrucción de estrategias o modelos de enseñanza-aprendizaje que

se vinculen con el campo laboral que requiere profesionistas con visiones al cambio educativo.

A lo largo de los tres capítulos, se mencionó el binomio entre universidad y mercado laboral, este mismo que tiene múltiples caras en la investigación contemporánea y que motiva a la innovación educativa en diversos aspectos. El primero tiene que ver con la calidad integral de la educación de posgrados, ya que se analiza que esta calidad va más allá de una medición por medio de indicadores de ingreso, permanencia y egreso. Si no, deben estar dirigidos hacia el impacto que tiene en la aplicabilidad de los conocimientos aprendidos y desarrollados en sus estudios dentro de la sociedad.

Estos impactos no solo pueden ser vistos como cambios macro educativos, sino en el quehacer de los titulados en su trabajo laboral que realizan en su cotidianidad. Y poner énfasis a la cultivación de saberes y haceres que ejercen en la formación de posgrados, basados en una pedagogía que integre todas las competencias del ser humano para una sociedad globalizada con retos y dificultades.

Es por esto, que con base en los hallazgos de otras investigaciones y con el proceso de interpretación, se puede mencionar que los paradigmas tradicionales que sigue la educación de posgrados deben modificarse hacia las nuevas tendencias emergentes que suceden en el contexto inmediato y en el mundo en el que se vive. Un ejemplo claro, fue la pandemia de COVID-19 que apareció en los primeros años del 2020 ocasionó un cambio a las modalidades de enseñanza y aprendizaje de todos los niveles educativos y que a pesar de las pérdidas humanas, económicas y sociales que conllevo la educación fue un sector que tuvo que readaptar sus estrategias.

A raíz de esto, se busca un cambio de estrategias, modelos pedagógicos y procesos de formación con un carácter humanizante para los estudiantes de posgrados, las universidades de procedencia y su aportación en su contexto. De esta forma, se culminan estos tres capítulos, no sin antes mencionar que la innovación educativa, es la arista que posibilita la reflexión de estos problemas y que genera cambios paulatinos en mejora de una sociedad pensante. Para ello, es necesario conocer cuál es el contexto físico, histórico, económico y social que viven los posgrados de educación en México y sus tendencias más significativas a nivel mundial, con el propósito de visualizar qué posición tienen los posgrados en educación cuáles son sus fortalezas y áreas de oportunidad. En el siguiente capítulo se explica a detalle el desarrollo del posgrado y sus implicaciones en lo formativo y en lo laboral.

Capítulo IV. La educación de posgrado y su importancia en el sector productivo

La educación terciaria, como la denomina la OCDE (2019) y UNESCO (2019), representa el escenario principal para el análisis de esta investigación. Dicho contexto corresponde al núcleo básico de este capítulo, el cual debe ser comprendido más allá de cualquier espacio geográfico en un tiempo determinado. La contextualización además de ser una reestructuración de todos los componentes ligados a los tres ejes de este estudio (formación de posgrados, la experiencia y la inserción profesional) justifica la importancia en los diversos niveles de investigación.

En una perspectiva general, este análisis parte de tres dimensiones. La primera se enfoca a una visión internacional a partir de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) con el propósito de comprender las normativas, relevancia y seguimiento que tiene la relación formación profesional y mercado laboral.

La segunda dimensión, es definida por la importancia de la educación de posgrados en México, cuya investigación, regulación e intervención está a cargo de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría del Trabajo, el Consejo Mexicano de Posgrados (COMEPO) y en virtud de las cifras e indicadores el encargado es el Instituto Nacional de Estadística y geografía (INEGI).

Y como última dimensión, se indaga en las aportaciones del contexto inmediato en donde se realizará la investigación, es decir, los datos más sobresalientes del estado de Sonora y la Universidad de Sonora (UNISON) alma mater que oferta la Maestría de Innovación Educativa (MIE). Este seguimiento se realizará por medio del Plan de Desarrollo Institucional (PDI- 2017-2021). De tal forma, se plantea una integración de los organismos internacionales y nacionales en la comprensión de la educación de calidad integral y la vinculación con los sectores productivos de la región, nación y globales.

Ante lo anterior, se comprende que la educación superior es un derecho que tienen todas las personas del mundo, por ende, la parte esencial del contexto de análisis. Este derecho es el eje medular de la agenda Mundial de la Educación 2030, así como el Objetivo 4 del Desarrollo Sostenible que tiene como propósito el pleno derecho a una educación libre para el beneficio social, económico y ambiental. En el caso de la educación, la UNESCO (2015) establece:

> La Educación ocupa un lugar central en la consecución de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible puesto que, dentro del amplio ámbito de acción de la Agenda, figura como un objetivo en sí mismo (ODS 4) desglosado en 7 metas y 3 medios de implementación (p. 7).

El derecho de educación que tienen todas las personas en ocasiones se ve afectado por múltiples causas, una de las que se analizará en esta introducción es el alcance y relevancia que tienen los estudios de posgrado. Pues bien, la formación de posgrado debiera estar sustentada desde la visión socio histórica y evolutiva en cada uno de los organismos mencionados. De esta manera, se comprenderán las funciones, deficiencias y necesidades de una educación con alto grado de competencias y requerimientos, y su aplicabilidad en el mundo real de las organizaciones internacionales, nacionales y regionales (Rojas y Mena, 2010).

Dentro de la comprensión entre educación de posgrados y sector productivo, es importante revisar tres puntos básicos: la evolución de la universidad y su objeto de estudio, el crecimiento de profesionistas en el mundo durante las últimas décadas y la absorción del mercado laboral. Esta visualización, permitirá un acercamiento al análisis del cumplimiento de los objetivos educativos de la agenda 2030, por medio de los indicadores proporcionados por la OCDE (2020) y las normatividades, derechos, obligaciones y dignidad de tener un trabajo remunerado (OIT, 2020).

El entorno universitario como se conoce en la actualidad es el resultado de un proceso evolución de más de nueve siglos, que nace de la necesidad de culturización, sabiduría y conocimiento. Desde las primeras nociones de la transferencia de conocimiento formal o informal los estudios universitarios le dan valor a la personalidad, conocimientos y saberes que tiene el aprendiz. Como pioneros se tiene a la universidad antigua, comprendida por la academia de Atenas en Grecia, formada por Platón en 387 A.C, posteriormente se reconocen las aportaciones al conocimiento en China, la India, Alejandría y en el Imperio Romano (Menacho, 2008).

Una nueva oleada al conocimiento se propició en la edad media en los siglos V- XV en donde se crean las universidades como centros de conocimientos ante las demandas de profesionales capacitados en áreas eclesiásticas, filosóficas, médicas y abogacías con el propósito de que la iglesia perfeccionará el poder sobre sus súbditos. Determinar el origen de la primera universidad consolidada es complejo, pero de las que se tenga datos establecidos en el occidente son: la Universidad de Bolonia en 1088 y la universidad de París en 1215 ambas con el objetivo de crear un monopolio en la enseñanza (Dávila, 2012).

La revolución industrial, trajo consigo grandes cambios en Europa y en países vecinos, este hecho social conlleva a modificaciones en la enseñanza superior. La universidad moderna nace a partir de los siglos XV al XVIII (aproximadamente) en donde las corrientes idealistas del humanismo, renacentistas y las reformas ocasionaron una etapa decadente en la generación de nuevo conocimiento. En realidad, en esta época, la universidad siguió como otra sede de la iglesia y sólo accedieron a ellas las personas provenientes de una sociedad aristocrática y privilegiada (Menacho, 2008).

A finales del siglo XVIII se promueve una nueva concepción de los estudios universitarios, en donde la educación se centra en la investigación científica para la autonomía, la ciudadanía, y sobre todo, para la producción del sector capitalista que surgió como consecuencia de la revolución industrial. Esta universidad, seguía bajo el poder de la burguesía y sus funciones más importantes que tenía eran la docencia, la investigación y el servicio público, en esta época la educación abarca diversas dimensiones en el conocimiento y se ejecuta con mayor libertad (Dávila, 2012).

Las tendencias en la última etapa del desarrollo evolutivo de las universidades, similares a como se conocen en la actualidad, fueron impulsadas por las fuerzas del mercado productivo para el crecimiento científico, tecnológico y personal. En este nuevo sistema escolarizado la participación incrementa en dos ejes de trabajo, el primero en la diversidad de organismos, instituciones, escuelas o centros especializados para la formación de grandes pensadores, por otro lado, se continuaban con líneas verticales y jerárquicas para la capacitación intelectual de diversos niveles del conocimiento (técnico, licenciatura, maestría y doctorado). Es importante recalcar, que diversos autores (Menacho, 2008; Rojas y Mena, 2010 y 2012 y Dávila, 2012) concuerdan que el otorgamiento de títulos y grados en las universidades tiene un precedente en la universidad de Bolonia y París.

En lo que concierne al objeto de estudio de la educación terciaria, este ha tenido cambios en su evolución histórica y organizacional, puesto que se ha ajustado a las exigencias sociales de cada época. Es importante señalar que como base fundamental de este objeto está el desarrollo de un conocimiento, por medio de las capacidades de cada uno de los integrantes que la conforman. En la actualidad, la universidad debe adecuarse a los nuevos sistemas globalizados ofreciendo competencias a los estudiantes para una sociedad tecnológica, innovadora e industrial (OCDE, 2019).

La UNESCO (2015) tiene una labor imprescindible sobre el cumplimiento de estos objetivos, por medio de la búsqueda de una calidad en la educación superior en la cobertura, el acceso, el diseño de planes acorde a cada país, desarrollo sostenible, las herramientas para las nuevas modalidades de aprendizaje, la enseñanza digital y la equidad de oportunidades. Todos estos rubros bajo los derechos humanos que rigen los comportamientos de una sociedad. En ilación con los compromisos que tiene la UNESCO y otros organismos para una educación superior de calidad, se entrelaza el segundo punto de análisis que es la masificación en la matrícula universitaria.

Es inevitable decir que la educación universitaria tiene problemas en torno a la cobertura y el acceso, entre otras problemáticas, sin embargo, en los últimos años, la matriculación en la educación terciaria incrementó notablemente y tuvo grandes alcances en las cualificaciones de sus estudiantes. Según los indicadores de la OCDE (2019) el alcance de la educación superior creció de 22.3% en los años 2000 a 38.6% en 2018. Lo que incrementó también con la matriculación fue la paridad de género con un 50.7% en cobertura femenina y un 49.3% masculina.

Las cifras anteriores en definitiva son favorables para investigadores, docentes y todo el personal dedicado a la investigación educativa, así como para las instituciones de educación superior. A pesar de que el contexto mundial mejora paulatinamente se ocasiona otra situación que podría convertirse en una problemática para un futuro cercano. Esta nebulosa hace referencia a un incremento de graduados en la educación terciaria con diversos grados académicos, dentro de contextos decadentes en los sectores económicos y laborales.

Desde esta postura, se realizó una examinación al mercado laboral de profesionistas y se encontró que el sector económico es vulnerable ante las diversas situaciones de salud, sociales o culturales. En la actualidad, se tienen demandas altas y una baja absorción, a pesar de esto, en el informe de la OCDE *Education at a Glance 2020* se asegura que existe una relación positiva entre el nivel de formación y la empleabilidad de los profesionistas. En medida de que exista un nivel formativo mayor (grado de licenciatura, maestría o doctorado) la situación laboral tiene un aspecto favorable. Ante esta aseveración, los países más beneficiados son Grecia, Corea, Bélgica, Irlanda, Reino Unido, Dinamarca, Islandia, Luxemburgo.

Como se puede observar, esta argumentación es palpable en países europeos y asiáticos, sin embargo, en el caso de América Latina y el Caribe las cifras cambian, ya que se ubican por debajo de la media de la OCDE (2019) en la relación escolaridad y empleo. En una relación directa entre formación y acceso al empleo en los países integrados a esta organización, se estima que los egresados con el grado de licenciatura o equivalente tienen un 84% de posibilidad de emplearse, de maestría un 88% y de doctorado el 92% estas tasas variarán dependiendo del área del conocimiento y región geográfica.

> La duración y la calidad de la educación que reciben las personas tienen impacto en su transición de la escuela al trabajo, al igual que las condiciones del mercado laboral, el entorno económico y cultural… cuando las tasas de desempleo son desfavorables, los jóvenes tienden a estar más tiempo en la educación porque las tasas de desempleo reducen los costos de oportunidad de la educación y pueden desarrollar sus habilidades cuando las cosas económicas de su contexto mejoren (OCDE, 2020, p. 55)

Una observación que se realiza en el último informe de la OCDE (2020), es que a raíz de la pandemia ocasionada por el COVID-19, el desempleo aumentó para las personas con menores grados académicos y en menor grado a las personas con actividad profesional. En una contraparte a lo expuesto por la OCDE en el 2019, en países como República Checa, Francia y México las cualificaciones y grados académicos se convierten en una desventaja para la entrada al mundo laboral en personas mayores de 35 años.

Así como estos indicadores y otros datos que se desarrollarán a lo largo del capítulo para ampliar el panorama general de la relación directa entre los estudios profesionales y la entrada al campo laboral. De esta forma, la educación superior se plantea bajo una lógica

transformadora desde una perspectiva axiológica y epistémica que permite la transición hacia una sociedad en donde el ser humano logre ser un ciudadano que permea sus conocimientos en las realidades subjetivas y objetivas inmediatas.

En la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018) convocada por la UNESCO en América Latina y el Caribe, se analizó que la base para la educación superior son tres aspectos primordiales: las estrategias pedagógicas, el diseño curricular y el reconocimiento de la diversidad que existe en los actores educativos, por ende, la formación de estudiantes es uno de los principales escenarios que se debe comprender para la generación de una articulación con el entorno productivo.

En el caso de América Latina y el Caribe, esta articulación sigue siendo débil y enfrenta problemas, algunos concebidos en la formación de las universidades y otros en los sectores productivos debido a la falta de empatía en la innovación científica o tecnológica. Ante estos requerimientos se buscan estrategias para mejorar la distribución de la ciencia, tecnología y cultura, por medio de programas que permitan su fomento, desarrollo de estrategias que vinculen directamente la universidad con las empresas o el desarrollo de proyectos y servicios. Estas estrategias incluyen a los programas de posgrados en la investigación o intervención para la solución de problemas (CRES, 2018).

El último punto de reflexión para comprender el contexto general de la investigación es con base en las aproximaciones teóricas y empíricas que realiza la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020) en donde se encuentran indicadores no favorables para el sector que busca o tiene un empleo remunerado. El contexto económico a nivel mundial tuvo una desaceleración durante los primeros meses de la pandemia COVID-19 provocando desigualdades crecientes en el sector laboral para cualquier persona.

Los empleos se vieron en la necesidad de cerrar puertas o decrementar la capacidad de su producción y personal, por lo que los trabajos formales colapsaron a un 39% y los informales aumentaron a 61% (OIT, 2020). Mediante estas cifras, y otras que se verán a lo largo de este capítulo, se presta atención a que los perfiles universitarios con credenciales de posgrados no es garantía de un trabajo decente para los profesionistas.

Es muy probable que en el futuro próximo haya una disminución en el crecimiento económico de las regiones del mundo, debido a la crisis de salud que se enfrenta, ante estas situaciones las organizaciones mundiales, nacionales y locales buscan estrategias para la generación de empleos. A causa de esto, analizar los ambientes educativos y económicos de las personas que egresan y se insertan laboralmente resulta pertinente para comprender los retos y desafíos a los que se enfrenta la investigación educativa y el sector productivo. A continuación, se clasificará la educación de posgrado y su alcance productivo en los diferentes contextos internacionales, federales y locales.

4.1. Origen de los posgrados y su relevancia en el sector internacional

En una articulación, entre calidad, relevancia y preocupación por las condiciones de la educación en el mundo, la UNESCO en compañía de otras organizaciones crean lineamientos para una cobertura educativa amplia y sustentable. A partir de antecedentes como: Aprender a ser: la educación del futuro del Informe Faure en 1972, la educación encierra un tesoro del Informe Delors en 1996, los Objetivos de Desarrollo del Milenio en 2000) y la educación para todos en 2014 se siguen generando líneas de investigación para que la educación ilumine el camino hacia una mejor vida (UNESCO, 2015b).

Así como se mencionó en la introducción de este capítulo, los organismos internacionales le dan relevancia y validez al seguimiento de una educación para todos en donde sus principios básicos subyacen de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El objetivo cuatro implementa metas y líneas para lograr la educación de calidad, que trabaja en conjunto con el objetivo 3 de salud y bienestar, el objetivo 5 de igualdad de género, el objetivo 8 de trabajo decente y crecimiento económico, el objetivo 12 de producción y consumo responsable y el objetivo 13 de acción por el clima. Es importante mencionar que cada uno de los 17 objetivos son inclusivos para el análisis de la educación en sociedad, sin embargo, para fines del objeto de estudio de la investigación, se realizará una vinculación entre el objetivo 4 y el 8 (UNESCO, 2016b)

Esta decisión, se ejecuta a partir de consolidar a la formación de posgrado como base del cumplimiento de un empleo decente en cada una de las diversas sociedades contemporáneas. Para comprender la relevancia que tienen los estudios de posgrados en la actualidad, es ineludible conocer su origen y evolución y así generar un análisis sobre el alcance y sustento empírico que los avala dentro de la educación terciaria. En las siguientes líneas, se realizará un recorrido breve sobre los antecedentes de mayor relevancia de los posgrados en el mundo.

Con el propósito de perfeccionar la estructura académica en las primeras universidades de la historia, se inició un otorgamiento de títulos y grados para la identificación de los contenidos cursados. De hecho, en las universidades de París y Bolonia (cuna de la educación superior) se encuentran los primeros antecedentes de grados cursados como: bachillerato, licenciatura, maestrías y doctorados. De esta forma, la educación de posgrados se vuelve cada vez más conocida por las diferentes actividades de aprendizaje que se realizaban (Menacho, 2008).

Más tarde en la consolidación de otras universidades e institutos de educación superior dentro de los sistemas educativos, en el siglo XIX en Alemania, Estados Unidos y Francia los posgrados son impulsados por un conocimiento hacia la ciencia experimental y las fuerzas productivas. El deseo del conocimiento impulsó a que los países de Europa y Asía se interesasen en la generación de una educación más especializada para el ejercicio científico y tecnológico de la época. En América del norte, la educación de posgrado cobró

relevancia a principios de 1890 en donde diversas universidades empezaron a abrir instituciones para los graduados de las escuelas. La Universidad de Yale es la primera en América del Norte en ofertar el primer programa de posgrados, años más tarde se une la Universidad de Harvard con doctorados en ciencias y filosofía (Rojas y Mena, 2010).

Por otro lado, en Canadá la situación fue diversa, puesto que la educación superior tiene sus orígenes en el ámbito religioso en 1663, casi dos siglos más tarde surgen la primera institución no religiosa, la Universidad de McGill de Montreal (1821), sin embargo, su evolución fue paulatina, es hasta finales del siglo XIX cuando la educación superior retoma su crecimiento y se incorpora a la educación terciaria de los modelos franceses. Los programas de posgrados inician en los primeros años del siglo XX, pero su consolidación es hasta mediados del mismo gracias a la masificación de la educación superior (Dávila, 2012).

En el caso de América Latina, la educación de posgrado tuvo un retraso, en comparación con Europa, Asía o las Américas del Norte, la información existente de los posgrados son a partir de 1940, es decir, casi un siglo después de Estados Unidos y siglo y medio de Europa. Esta información resulta importante, ya que los estudios de posgrado son nuevos dentro del contexto inmediato de la investigación. El primer programa de posgrado del que se tiene registro es de la Universidad Nacional de Bogotá en 1944, más tarde, pero del mismo año, el Instituto Iberoamericano en Ciencias Agrícolas de Costa Rica ofertaron su primera especialización. De ahí la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a principios de 1947. Posteriormente, las universidades de Venezuela, Río de Janeiro y Argentina iniciaron su desarrollo en posgrados (García, 1995, Menacho, 2008 y Dávila, 2012).

El recorrido histórico sobre el origen de los posgrados distingue la evolución, los retos, necesidades y relevancia que tiene en la actualidad estos grados de estudios en función con los programas, currículos y con el sector productivo. Este desarrollo permite considerar algunas directrices que deben ser investigadas hoy en día para las innovaciones y adaptaciones que favorezcan la formación de los estudiantes y el bienestar económico en su inserción profesional.

Para Aguirre, et. al. (2019) el progreso de los posgrados es un acto que se está haciendo aceleradamente y se acompaña de los cambios productivos que vive la sociedad, estas permutas deben estar bajo los criterios de una calidad educativa para la adaptación, innovación y competencias de cada uno de los actores. La intención de cambiar y mejorar la educación de posgrado va enfocada a una personalización de cada uno de los miembros en pertinencia del programa educativo, este programa debe cumplir con una coyuntura hacia la internalización académica y económica, lo que genera como resultado la óptima vinculación universidad-empresa.

A partir de estas propensiones, la OCDE (2019) reportó que la cobertura y áreas de desarrollo con mayor tendencia a nivel mundial. La distribución que existe es de personas

entre 25 y 34 años con estudios de técnicos (educación terciaria de ciclos cortos), licenciatura, maestría y doctorado. Como se puede observar en la figura, los países incorporados a la OCDE tienen una media del 40% de cobertura de educación terciaria (universidad de posgrado), de los cuales el 13% cuentan con título de maestría y 1% de doctorado. Estas condiciones representan un desafío para la investigación educativa en posgrados en el país, puesto que, aunque México incrementó su tasa de estudiantes universitarios y de graduados aún se encuentra en los países más bajos de cobertura con un 23% de educación terciaria.

Con base en los reportes de la OCDE (2018) existen nueve áreas del conocimiento con mayor proliferación de estudiantes y egresados titulados. En donde se analiza que el área de la educación (tema central de la investigación) ocupa el sexto lugar de áreas con mayor número de profesionistas en el mundo. En este contexto los profesionales que cuentan con posgrados superan a los que solo tienen licenciatura. Se puede concluir que la tarea de formación e inserción al mercado laboral es una de las tendencias y actividades de mayor importancia que caracteriza a la investigación de este nivel educativo. Debido a que las problemáticas y preferencias a las que se enfrentan los egresados han hecho repensar al sistema educativo en ofrecer programas más humanistas enfocados hacia nuevos paradigmas del siglo XXI, sin embargo, los resultados hasta ahora no han sido visibles (Aguirre, et. al., 2019).

Estas disposiciones en la mejora del posgrado actual apuntan a una investigación de alto nivel de aplicabilidad, tanto dentro de la institución como fuera al momento de su egreso (Aguirre, et. al., 2019); el posgrado debe brindar aprendizaje para toda la vida con enfoques flexibles bajo modelos pedagógicos que pongan al centro del aprendizaje a los estudiantes (Rojas y Mena, 2010); mayor difusión de la educación posgrado para llegar a una internacionalización académica y profesional con el propósito de que al egresar se puedan desarrollar en varios entornos de la empleabilidad (Dávila, 2012) y una dinámica entre las políticas educativas y la realidad de cada contexto.

Es claro que las tendencias e iniciativas por una innovación en la educación de posgrados continúan, sin embargo, no son todos los elementos que deben analizarse para la innovación de los posgrados, en el caso particular de esta investigación, las vinculadas a las prácticas formativas y empleabilidad son las que tienen una aproximación al objeto de estudio. En la siguiente sección, se examinarán elementos claves de los posgrados en educación, así como su fundamentación, origen y desarrollo para realizar una cobertura general de esta área de educación, agrupando la información de Europa con la de las Américas del Norte, América Latina, y posteriormente, acercarse al contexto de México.

4.2. El nuevo contexto: retos en la formación y empleabilidad de las y los egresados del posgrado

Resulta complejo dar un panorama mundial sobre el nuevo contexto al que se enfrentan los procesos formativos en el área de la educación y la empleabilidad de sus egresados, sin embargo, se intentará vislumbrar lo ocurrido en los últimos cinco años y hacer un énfasis en el año 2020 con los fenómenos de cambios y devastación en el sector de la educación y económico a causa de la pandemia COVID-19.

Es claro que la situación sigue presente y probablemente continuará por otros meses o incluso años, la pandemia COVID-19, además de movilizar y perjudicar la salud mundial y el bienestar psicosocial de cada una de las personas de cada región, se encargó de cambiar aquello que denominaban *normalidad*. En los ámbitos de interés de esta investigación, sobre todo, en la interacción entre lo educativo y el sector económico las consecuencias siguen permeando la vida de todos los profesionistas en esta área.

En primer lugar, se expondrá la contextualización de las IES en el mundo, las cuales fueron cerradas en el mes de marzo del 2020 y hasta finales del 2021 fueron abiertas en su totalidad. En los países Europeos y de América del Norte, dejaron todo en manos de sus gobiernos para la búsqueda de estrategias y planeación en la ejecución de sus clases. Es evidente, que estos países cuentan con las herramientas y la adquisición económica para brindarles una cobertura a un porcentaje alto de sus estudiantes en todos los niveles y efectivamente su adaptación fue un reto menor en comparación de otros países subdesarrollados (UNESCO, 2020).

En el territorio de Latinoamérica y el Caribe la situación fue distinta, puesto que cada uno de los países que componen estas regiones presentan diversos problemas en sus estructuras gubernamentales, políticas, económicas y en el sector salud. Ante esto, las preocupaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2020) propuso la búsqueda de estrategias y métodos para mitigar los rezagos educativos en este sector. En el caso particular de la educación terciaria, se estima que 23,4 millones de estudiantes y 1,4 de docentes (técnico profesional, licenciaturas o ingenierías, maestrías y doctorados) sufrieron cambios que afectaron sus procesos educativos.

Los efectos de este fenómeno de salubridad mundial se ven reflejados en los campos educativos, en especial en los procesos de formación, los cuales son preocupantes en un futuro inmediato. Tanto estudiantes como los académicos tienen afectaciones en el seguimiento de una educación a distancia o virtual, las cuales van desde la falta de equipo tecnológico, la ausencia de conectividad, disminución de matrícula, aislamiento social, pérdida de contratos laborales, entre otros. Ante estos y otros problemas que presentan los países de este entorno, la UNESCO (2020) propuso que se generen vínculos inmediatos

para el trabajo entre las Instituciones de Educación Superior y los Gobiernos, algunas de las propuestas son (p. 33):

- Asegurar el derecho y alcance de la educación superior a todas las personas, por medio, de un sistema que maneje los recursos económicos, humanos y administrativos para este cumplimiento.
- Contar con la colaboración de la educación superior en los planes de estímulo para la recuperación económica y social.
- Fijar un consenso nacional para una estrategia de recuperación y de la innovación de la educación superior.
- Dotarse de un entorno normativo claro en la apertura de aulas que genere seguridad.
- Comprometerse en la cooperación internacional
- Las universidades tendrán que diseñar medidas pedagógicas para evaluar formativamente y generar mecanismos de apoyo de aprendizaje.
- Las instituciones de educación superior documentaran los cambios pedagógicos y sus implicaciones en la vida profesional de sus egresados.

Estas propuestas, normativas u objetivos que persigue la UNESCO (2020) ante el nuevo contexto educativo durante y post pandemia, tiene que ser una prioridad para todos los gobiernos mundiales. La ausencia y el desinterés de políticas que mitiguen los estragos negativos en la educación superior podrían generar un futuro laboral incierto para miles de egresados. Es así como de esta manera, se entrelaza el panorama laboral de los egresados de educación terciaria, en especial los de posgrados.

En lo conlleva a la empleabilidad de los profesionistas la UNESCO (2020) en colaboración de OIT (2020b) visualizan panoramas no favorables sobre el campo laboral de los profesionistas que cuenten con grados académicos (pregrado, maestría o doctorado) ya que estimaron que vivirán experiencias complejas en su futuro próximo. Esto se deriva de la crisis económica a causa de esta pandemia COVID-19. Como se ha analizado en toda la investigación, las potencias mundiales se vieron afectadas al detener o minimizar sus producciones, lo que trajo consigo altos índices de desempleabilidad y/o subocupación.

La Organización Internacional del Trabajo (2020) determinó que la situación en Latinoamérica es preocupante, pues en estas regiones el crecimiento del empleo no tiene un aumento considerable, es decir, existen condiciones de pobreza en algunos de sus países, que son secuelas de años anteriores y que aún no pueden solucionarse. Algunos de estos son las bajas tasas de ingresos que tienen los trabajadores (oficios o profesionales), los empleos informales, la baja participación de la mujer en el mundo laboral, obstáculos culturales, de género y generacionales.

Los datos del Observatorio de la Organización Internacional del Trabajo (2021) mencionan que los daños que dejó la pandemia COVID-19 en el mundo económico se comparan con las crisis de la gran depresión de 1930 y la crisis del 2009, sin embargo, las

consecuencias pueden ser mayores. Países de América Latina y Europa son los más afectados, puesto que para finales de 2020 tuvieron una pérdida de 8.8 horas de trabajo, lo que ocasiona menores ingresos en las personas. A pesar de que este informe no genera bloques entre los tipos de trabajos que fueron analizados ni el nivel al que pertenecen (oficio o profesional) los indicadores mencionan que el grado de riesgo que tiene el sector educativo sobre el desempleo es bajo, a pesar de ser favorable estos datos, la UNESCO (2020) establece que los más desfavorecidos en este sector son aquellos profesionistas que entraron al mundo laboral durante la pandemia.

Ante estas dos vertientes del nuevo contexto que se vive como sociedad Díaz (2020) refiere que la educación superior, en cualquier nivel de los ofertados, debe cumplir con la responsabilidad social de preparar, capacitar y apoyar a sus egresados en la inserción profesional por medio de la generación de competencias para la vida. En concordancia con lo establecido por la UNESCO (2020), ante la pandemia, el vínculo entre los procesos formativos que viven en la educación de posgrados debe estar ligado a políticas educativas generadas en virtud con las necesidades de la industria, la empresa y el sector productivo.

De esta manera se concluye, que los profesionistas con posgrado tienen desventajas en el campo laboral, esto es menor en comparación con personas que no tienen credenciales académicas, sin embargo, las secuelas de la pandemia cambiaron el panorama de la educación en todos los sistemas. Este es el caso para los posgrados en educación, que si bien, como establece la OIT (2021) no representa riesgo para su campo laboral, si se puede hacer un análisis entre la matriculación, absorción y nuevos puestos laborales para los profesionistas noveles en el sector educativo. En consecuencia, en el siguiente apartado se realizará un desglose sobre las características que tienen los posgrados en educación en una organización entre países europeos y las Américas del norte para finalizar con el caso particular de Latinoamérica.

4.3. Los posgrados en educación

Antes de iniciar con la segregación de este apartado, es pertinente aclarar que los posgrados en el área de la educación corresponden a las especialidades, maestrías, doctorados y postdoctorados que siguen líneas de investigación o profesionalización académica. Estos programas son encargados de articular los saberes epistémicos, ontológicos y metodológicos sobre temas especializados de la educación y pedagogía desde sus cuestiones históricas hasta las prácticas actuales. Tienen el propósito de la producción, diseño y circulación de material para la mejora académica a la comunidad del conocimiento en general (Sime-Poma, 2013).

Los programas de posgrados son para la especialización en todos los sistemas mundiales de profesionalización e investigación, y son los encargados de formular innovaciones en las técnicas y métodos del sector educativo. Pueden permear en la formulación de políticas,

reformas, gestión y administración escolar, además, se determinó que estos posgrados son prioritarios para el desarrollo humano, social, económico y cultural. Algunas de las competencias generales son: identificar problemáticas en el ámbito educativo, construir objetos de estudios significativos en el campo de la educación, desarrollar, posibilitar e incrementar las habilidades de investigación y profesionalización en el campo de estudio y diseñar propuestas para la intervención e innovación educativa en diversos contextos de aplicabilidad (Torres y Prieto, 2013).

Es evidente, que estas competencias se generalizan ya que cada región, institución y programa educativo, expone las competencias más acordes con su realidad. Sin embargo, estas aproximaciones sobre el objeto de estudio y competencias de los posgrados en educación posibilitan la comprensión hacia futuras líneas de trabajo en el contexto inmediato de la investigación, a partir de los postulados y metas de los organismos internacionales o instituciones nacionales.

Después de la comprensión teórica, histórica y contemporánea del posicionamiento que los posgrados a nivel internacional y de su desarrollo en diferentes contextos, es preciso, revisar desde una perspectiva matizada, social, política y económica de aquellos posgrados que están focalizados en el giro de la educación. Para esta tarea, se consideran cuatro rubros de comprensión, el primero se enfoca a la calidad educativa que proponen los organismos internacionales dentro del proceso de globalización; el segundo es sobre las tendencias educativas ante los diversos problemas educativos actuales; un tercero en donde se hace un análisis sobre la masificación de posgrados en educación y el tipo de conocimiento adquirido, por último, el campo laboral del sistema educativo.

4.3.1. Calidad educativa de los posgrados de educación en el proceso de globalización

Resulta casi imposible realizar un rastreo de los primeros posgrados que hayan existido en el área de la educación a lo largo de la historia y evolución de la formación terciaria, sin embargo, esta información puede tener su génesis en las primeras instituciones que se encargaron de la preparación de docentes. Entre una de las significativas está la escuela normal del siglo XVIII proveniente de Europa (Alemania, Francia, Bélgica entre otros) la cual era una institución universitaria que tenía la función de formar maestros para las escuelas. Estas instituciones se enfocan en la enseñanza de métodos didácticos y pedagogía para transferencia de saberes (Escolano, 2008).

Sin el propósito, de mostrar las historias de las escuelas normales se comprende que, a partir del nacimiento de estos tipos de instituciones centradas en generar saberes pedagógicos y formativos para la consolidación de los diversos métodos de enseñanza, surge la necesidad de continuar con los procesos formativos en donde los actores del área de la educación puedan consolidar sus saberes en diversas especializaciones. Para Escolano (2008) estos fueron los principales recintos en la preparación continua en el área educativa, más tarde pasó a las universidades como parte de posgrados institucionalizados.

Después de este preámbulo, se parte del primer rubro de análisis actual de los posgrados en educación. Como bien ha sido motivo de estudio, la educación es el sostén de cualquier sistema en la actualidad, para la UNESCO (2019) investigar los procesos educativos lleva a múltiples soluciones en el desarrollo colaborativo entre las diversas estructuras sociales, culturales e históricas. Aunado a lo anterior, la OCDE (2020) menciona que el estudio profesional (maestrías y doctorados) el área de educación es una de las más matriculada y titulada.

Durante la estructuración y reformulación de los sistemas educativos en los diferentes contextos (europeos, américa del norte y américa latina), permeados por hechos sociales o económicos que limitan u obstaculizan el avance en la educación, esta ha sido vista como una herramienta para la transformación de vidas, de realidades y de una calidad para las diversas regiones. Bajo esta premisa, los posgrados en educación ofrecen colaborar en el desarrollo de una convivencia armónica y humana (Bartel, et. al., 2019).

En una búsqueda de esta calidad educativa en la formación terciaria (tema que no se aborda en esta investigación como núcleo temático pero que se mencionó en los capítulos anteriores y funge como eje trasversal) las organizaciones internacionales han realizado su colaboración en brindar estrategias para el cumplimiento de estas, por otro lado, las políticas educativas de cada una de las regiones y contextos son otro sustento en el cumplimiento. Es aquí en donde, los programas de posgrados en educación tienen una labor indispensable en la generación de normativas y lineamientos para un trabajo en conjunto entre educación y Estado. A partir de las prácticas en la enseñanza-aprendizaje, la óptima docencia y la formación pedagógica de los actores (Belando y Alanís, 2019).

Es por esto, que la pertinencia de la investigación en los posgrados de educación posibilita una búsqueda, identificación y consolidación de competencias teóricas, metódicas e investigativas sobre las preferencias más relevantes dentro del sistema educativo y sus múltiples niveles (educación básica, secundaria y terciaria). En el caso de Europa los organismos de mayor representatividad para el estudio de los procesos educativos son: las universidades públicas y privadas, o bien, los institutos con fondos públicos como National Foundation for Educational Research en Inglaterra y el Nationale de Recherche Pédagogique en Francia (Calderhead, 1997).

En América del Norte, la situación es similar, existe una diversidad en las universidades privadas que ofertan programas de posgrado en educación y que investigan sus problemáticas internas y externas. Otras instituciones que se encargan de esto son: *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* (CRIFPE) en Canadá y el American Educational Research Association (AERA) en Estados Unidos. Es evidente que estos dos países tienen arduo interés en los procesos educativos, los cuales pueden ser vistos por necesidades del estado gubernamental y por la competitividad y alcance global de sus trabajos (Casanova y Berliner, 1997).

En el caso de América Latina en las últimas décadas se han diseñado estrategias para orientar los procesos de investigación educativa mediante la institucionalización de programas enfocados hacia estas áreas (maestrías y doctorados) dentro de las mismas universidades. Para los años de 1970 y 1980, la educación de posgrados cobró gran importancia en estos países gracias a la colaboración de Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), y de organismos vinculados a la UNESCO, como el Centro Regional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR), la Red regional para la capacitación, la innovación y la investigación en los campos de la planificación y la administración de la educación (REPLAD), entre otras organizaciones (Paladimessi, et. al., 2014).

Es claro, que a estas instituciones que brindan saberes y conocimiento sobre la educación, son bastantes en todo el mundo y que sería complejo hablar de cada una de ellas y de los cambios que han generado en los posgrados educativos. Como se puede comprender, cada una de estas instituciones que ofertan los programas (en los diversos enfoques sobre docencia, gestión o administración educativa, políticas, didácticas o prácticas formativas) tienen el objetivo de alcanzar criterios que la globalización marca como esenciales en la vida de las personas (cultura, tecnología, innovación e información) para que las prácticas formativas en el campo de educación logren objetivos de innovación y cambio en las sociedades.

En un plano social, cultural y económico, surge el segundo eje de análisis de los posgrados en educación, estas son las tendencias educativas ante los diversos problemas educativos actuales. Estas tendencias, se han generalizado por medio del proceso de globalización, lo que ayuda a examinarlas desde los planos generales de los países antes mencionados. Es importante hacer una pauta sobre las líneas que siguen los posgrados, una es la de investigación y otra la de profesionalización, las mismas que son semilleros de estas tendencias globales.

4.3.2. Cobertura de diversas tendencias educativas en los posgrados educativos

En virtud de los Objetivos de Desarrollo Sustentable de la UNESCO (2015) las tendencias educativas contemporáneas deben ir ligadas a los cambios que presentan las sociedades. Un claro ejemplo de estas modificaciones fue la pandemia COVID-19, que como se argumenta a lo largo de toda la investigación, colapsó las estructuras sociales convencionales. En el caso de la educación, todos los sistemas, instituciones y actores se vieron en la tarea de realizar adecuaciones o innovaciones para ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En términos globales, las tendencias educativas en Europa son las que más cambios, reformas e implementaciones han tenido en los últimos años. Se sustentan estos cambios desde una realidad en donde la educación es la forma de progreso y crecimiento económico para cada región. Debido a esto, en países como Alemania, España, Francia e Inglaterra, se realizan grandes cambios en las políticas educativas y formativas en las que promueven la calidad e innovación. Una de las áreas de mayor trabajo para la mejora de los procesos educativos es: el desarrollo, adiestramiento y formación profesional; la infancia y la juventud; la evaluación y medición del alumnado y la relación entre economía y educación, es decir, la educación dual (Calderhead, 1997; Pérez, 2017 y Domingo, 2019)

Y otro aspecto importante, motivo de múltiples investigaciones en el área de educación, es la digitalización y el capital humano social, este último, enfocado al desarrollo de las habilidades integrales de cada uno de los estudiantes y egresados con el propósito de verlas reflejadas en la sociedad y en campos como la empleabilidad, cohesión social, inclusión, formación permanente y las competencias para el aprendizaje. Se infiere, que las investigaciones sobre las tendencias y problemas educativos colabora para la solución de estos y sobre todo para dotar de capacidades a los profesionistas ante posibles amenazas que puedan dañar los sistemas educativos (Pérez, 2017).

En una ruptura entre los nuevos paradigmas consolidados por las Américas del Norte, Europa sigue bajo los estándares de las prácticas educativas de antaño, siendo este continente la cuna de los primeros institutos de educación, se pueden observar que la necesidad de innovaciones y científicos en el área educativa conlleva a resultados que favorezcan las modificaciones a programas de posgrados enfocados a esta área. A continuación, se describirán las tendencias más relevantes de América del Norte, específicamente de Estados Unidos.

Los posgrados en educación en Estados Unidos tienen una relevancia a nivel mundial, gracias a las aportaciones históricas y progresivas que emergieron gracias a sus procesos de investigación. El tema de educación y profesión que hace posible esto, se remonta a la historia de la psicología y la pedagogía en este país, áreas que fueron pioneras en realizar cambios en la educación para niños, al pasar de una enseñanza tradicional (conductista) a una para la vida desde una visión más humanista (Dewey, 2008).

Es así como las tendencias educativas en este país son un claro ejemplo de un proceso histórico de cambio y mejora. En los últimos años las áreas de investigación y profesionalización están enfocadas hacia: la formación del profesorado, las pruebas de evaluación (campo en donde la psicología educativa a lo largo del tiempo tuvo mayor crecimiento y este país fue pionero en las primeras pruebas), administración y gestión educativa y diversidad cultural en los procesos de enseñanza.

Es claro que el futuro de la formación en posgrados educativos en Estados Unidos promete llevar a este país a uno de los primeros en tecnología e innovación en sus procesos, sin embargo, su crecimiento sigue en construcción. En contraste con los resultados encontrados en el contexto estadounidense, el reto es mayor para los países de América latina, que, aunque los límites sean una división de un muro, el panorama en la educación de posgrados para los países al sur de Estados Unidos sigue en sus primeros pasos de desarrollo académico.

Como bien ya se mencionó en párrafos anteriores, la educación terciaria en América Latina fue tardía, y en el caso de los posgrados de educación las circunstancias no fueron distintas. En la actualidad la situación general de los posgrados se ven bajo estándares de las economías de un mundo globalizado, este asunto para países desarrollados beneficia y motiva hacia cambios en reformas y políticas sobre los procesos formativos. No obstante, en el contexto de América Latina y el caribe las condiciones de calidad de vida no son tan favorables.

A pesar de ello, los procesos de educación se han adaptado y transformado para el cumplimiento de estándares y normatividades internacionales. Dado a estos problemas y otros más asociados con el desempleo, pobreza, salud o interculturalidad, la sociedad del conocimiento en el área educativa ha formulado algunas líneas de investigación que podrían ayudar a contrarrestar las situaciones de riesgo y peligro para las futuras generaciones.

En países como Colombia, México, Chile, Argentina, Brasil y Perú las tendencias educativas apuntan a las investigaciones y el avance profesional, las cuales se enfocan a los métodos de enseñanza (estrategias, currículo y prácticas didácticas o pedagógicas), la evaluación académica, el abandono escolar, actores educativos, sistemas y políticas educativas, entorno de los actores (familia y contexto), tecnologías de la información, desarrollo cognitivo y afectivo, educación rural o intercultural, violencia escolar, y una de las más nuevas, es preparación para el trabajo (Bertel, et. al., 2019; Murillo y Martínez, 2019).

Debido a lo anterior, se precisa que los estudios de posgrados tienen un significado en la nueva investigación educativa, ya que son los recintos que proporcionan herramientas para visualizar estas tendencias como formas y métodos para minimizar los problemas de los sistemas, reformas y políticas educativas en cualquier nivel escolarizado. Este terreno es heterogéneo, a pesar, de su poca información y reciente campo de la investigación, se le debe un sentido al avance al sector público como propiciador y masificador de la búsqueda de conocimiento y de visión hacia el mercado profesional.

Uno de los problemas que tiene Latinoamérica y el Caribe, es la debilidad y desinformación que tienen algunos países por posicionar más posgrados o investigación educativa, estos pueden partir de cuestiones institucionales de cada universidad, inestabilidad política, pobreza o limitaciones económicas. En la actualidad, se observa que solo países como Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguay y Uruguay tienen un avance considerado con otros países en la apertura de nuevos posgrados de calidad en educación (Bertel, et. al., 2019).

La diversidad de tendencias mencionadas se centra en la misma base, una calidad educativa que promueva hacia la vida digna, organizaciones como la UNESCO (2017) y la OCDE (2019), entre otras, se encargan de precisar estrategias en sus países colaboradores, para que cada una de estas tendencias educativas sean llevadas a los diferentes contextos en prácticas, políticas y reformas que colaboren en la vida en sociedad.

Este tipo de análisis permite concientizar que los programas de posgrado en educación son determinantes para el cumplimiento de la calidad y bienestar que buscan estas organizaciones. Esta investigación que realizan los posgrados y los actores buscan que cada vez existan menos las brechas que separan a los procesos educativos de las otras esferas (salud, cultura o tecnología) y sobre todo en la generación de vínculos con el sector económico.

Para concluir este apartado, es necesario mencionar tres puntos relevantes que cimientan las tendencias y líneas de investigación que tienen los posgrados en educación a nivel mundial. El primero está enfocado hacia los procesos de globalización, que como se señaló anteriormente, da significado a las personas, pero para los países con menor alcance económico como los latinoamericanos se convierte en un problema con el cual deben lidiar constantemente. El segundo es la masificación que tuvo la educación superior en la década de los ochenta y que provocó que los programas de posgrado en educación tuvieran que reinventar sus materiales humanos, contenidos, condiciones y actores para obtener un vínculo con el entorno social y económico. Por último, la proliferación desmesurada de una educación privada que ofertaba programas de posgrados en menor tiempo, costos y calidad (Cardoso, 2011).

Para el desarrollo del tercer y cuarto punto de análisis de esta sección, la masificación y el conocimiento adquirido para la empleabilidad, se hará énfasis en los posgrados de educación en América Latina y el Caribe, ya que estos representan los contextos inmediatos a la investigación y son similares en territorio, geografía, economía y diversidad de población. No es que los países de América del Norte o los europeos no colaboren para la comprensión del tema, sino que, al ser países de primer mundo las condiciones de su masificación e inserción al mercado laboral son diferentes al caso de México.

En Justificación de lo anterior, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020), señala que Estados Unidos y Canadá, en los últimos años, tuvieron un rendimiento económico demasiado bueno, en relación con los países con economías más altas en todo el mundo. En el mercado de trabajo, estos dos países tienen una tasa de desempleo de 3,2% lo que significa que el desempleo para la población en general disminuyó. Quizá los elementos a analizar en estos países, sobre todo en Estados Unidos, es la discriminación que hay entre los salarios de profesionistas de distintas razas, etnias o grupo etario. A diferencia de esto en Canadá la equidad en salarios entre las diferencias culturales o por género no presenta ningún problema.

Otra característica importante de estos dos países es que hay una relación positiva entre la escolaridad con la inserción al mercado laboral, la participación que tiene el estado con la educación, la participación de las empresas privadas en vínculos con las universidades y centros de investigación, caso contrario de lo que ocurre en América Latina y el Caribe. A continuación, se mostrarán datos relevantes sobre el entorno que viven los posgrados en países que se encuentran en vías de desarrollo, así como su relación con el sector económico y laboral.

4.4. América Latina y el Caribe: masificación y empleabilidad en posgrados de educación

Durante el rastreo de información sobre los posgrados educativos contemporáneos, se observó la existencia de vacíos teóricos sobre la evolución y su comprensión desde una visión global, debido a eso, se complicó la búsqueda de información. Como se mencionó anteriormente, no existen datos sólidos sobre los primeros posgrados en educación, pero si hay aproximaciones de las corrientes educativas que mostraron innovaciones y diversidad de tendencias educativas de las cuales los posgrados son pioneros.

Para el caso de América Latina y el Caribe, los posgrados en educación son el resultado de una revolución intelectual ante sistemas y paradigmas tradicionales. Al estar conformada por países en desarrollo su crecimiento es lento, pero no irrelevante, los estudios terciarios en el área de la educación (focalizando como objeto de estudio cuestiones propias de esta área) representan retos, dificultades, tendencias sin investigar y problemas sin resolver. Las líneas que rescatan las investigaciones en posgrados de educación tienen ejes centrados en las actuales políticas educativas poco eficientes, los docentes actuales, el trabajo académico y profesional y las nuevas certificaciones (Rama, 2007).

Como un punto emergente para el análisis del contexto en América Latina, se encontró que la investigación sobre lo que ocurre con este tipo de formación profesional no tiene una amplia investigación en los últimos años. En un estudio realizado por Sime-Poma (2015) se hallaron veintiocho investigaciones cualitativas efectuadas entre 2005 y 2014. Esto bajo

criterios de sistematización precisos que contemplaban solo revistas indexadas y bases de datos de calidad como Redalyc, Scielo y Latindex-catálogo.

En un ejercicio similar, y en consideración con los criterios expuestos por el autor anterior, se realizó una revisión exploratoria y descriptiva, sobre las investigaciones centradas en posgrados en educación del año 2015 al 2020 en Latinoamérica, lo cual obtuvo como resultados aproximados con un total de diez documentos que concuerdan con las características de Sime-Poma (2015) sobre los posgrados de educación. Es evidente que no es parte del objetivo de esta investigación, hacer diagnósticos con base en una revisión documental, pero sirve de piedra angular para la determinar que la investigación, el conocimiento y la comprensión de los posgrados en educación en América latina tienen vacíos teóricos y empíricos que deben ser investigados aún.

Ante este hallazgo, se puede considerar que el conocimiento sobre lo que ocurre en los posgrados de educación, las trayectorias, las experiencias de los estudiantes y la culminación e inserción profesional de sus egresados, son temas relevantes para el crecimiento de la sociedad del conocimiento. Este tipo de formación, en países que conforman Latinoamérica, son vistos como conocimientos especializados y disciplinares que promueven a los diferentes ámbitos a los haceres y saberes para el crecimiento de las sociedades y sobre todo para la innovación en otras áreas del conocimiento (Rama, 2007).

El insertarse en posgrados de esta área lleva a estudiantes y a egresados y egresadas a una forma moderna y enriquecedora de crear acciones y modificaciones a las estructuras estáticas que han tenido los sistemas de estas regiones, para que evolucionen hacia los avances tecnológicos, sociales y culturales de las otras regiones de América del norte o Europa que son globalizadas y que eso posibilita su crecimiento (Henríquez, 2018).

Es importante mencionar la masificación que tienen en la actualidad los estudios profesionales, como bien se reflexiona en toda la investigación, la masificación fue un evento que cambió la mirada y creencia de los estudios universitarios. Es claro que esta masificación, fue paulatina para Latinoamérica, pero en poco tiempo llegó a los estudios de posgrado. Esta expansión fue asociada con la nueva generación de conocimientos y saberes de la era de la información y las tecnologías. Por otro lado, una de las causas que provocó la masificación fueron los requerimientos de la sociedad por saberes legítimos, consolidados y trascendentales, para alejarse de una acumulación de capitales (cultural, intelectual, económico, etc.) que habían dejado los enfoques capitalistas traídos por tradiciones de países globalizados y desarrollados (Sime-Poma, 2013).

En el informe del seguimiento de la educación del mundo (UNESCO, 2019) se estima que en América Latina la cobertura para la educación terciaria es de 27 millones de estudiantes, de los cuales el 82% (22, 140,000) se encuentra en estudios universitarios, 5% (1, 350, 000) en maestría y 1% (270,000) en doctorados, aunque son casi la mitad de lo que

tiene américa del norte o Europa. Estas cifras incrementaron en comparación a los informes de la UNESCO en 2006 con una matrícula total de 13, 218,517.

Es decir, en Latinoamérica en los últimos quince años se duplicó la cantidad de jóvenes y adultos matriculados en la educación terciaria, y para los posgrados el crecimiento fue paulatino pero acelerado en comparación con la demanda y absorción laboral a la que se enfrentan. El incremento trajo consigo aspectos que favorecen a los sectores económicos, pues incrementaron las fuerzas productivas, científicas y tecnológicas de la sociedad del conocimiento, sobre todo, el capital cultural y académico de los profesionistas (Rama, 2007 y Sime-Poma, 2015).

En otros aspectos no positivos, los estudios de posgrado en estas regiones son vistos como una producción de saberes sin fronteras hacia el conocimiento, sin embargo, la pertinencia social y global en ocasiones no corresponde con los contextos reales a los que se enfrentan. La masificación de la educación de posgrados educativos ocasionó que existiera una sobre educación en los diversos mercados que emplea a los egresados. Pues se infiere que en regiones de Latinoamérica los mercados no son dinámicos y no tienen las herramientas para crear mecanismos para el incremento de productividad profesional, lo que ocasiona que los profesionistas tengan una migración (Rama, 2007; Salazar, 2015 y Henríquez, 2018).

Ante las consecuencias negativas de la masificación de posgrados en educación, una de las más graves y objeto de estudio de esta investigación, es la competitividad que existe en los mercados económicos, los cuales cada vez más demandan credenciales altas pero bajos puestos de trabajo rezagados. El transcurso de la empleabilidad para egresados de posgrados en educación se ve obstaculizado debido a múltiples factores, algunos de ellos están asociados con la disparidad entre los procesos formativos y las realidades en las que viven. Para dar solución a esta problemática la UNESCO (2015) implementó objetivos hacia el trabajo, en la meta 4.4 se señala que se deben formar competencias para el mundo de trabajo, más allá de las académicas, la UNESCO enfatiza en promover las competencias tecnológicas, socio afectivas y empresariales.

En la actualidad, no se encontraron datos tangibles sobre la cantidad de profesionales especializados en el área de educación que estén ejerciendo, ni sobre los niveles de empleabilidad en toda América Latina. Aunque los gobiernos continúan en búsqueda de estrategias que colaboren para la paridad entre cantidad de egresados y profesionales productivos en su área de especialización. Otra de las iniciativas que los autores comparten (Rama, 2007 y Sime-Poma, 2015) es que las universidades sean los principales recintos para decrementar estas disparidades, por medio de colaboraciones con otras universidades extranjeras y nacionales para vincular a sus egresados con programas de empleo profesional.

De esta forma se puede concluir, que la masificación de los posgrados, y especialmente en los de educación, tienen pros y contras que conllevan a retos y dificultades para emplear a la cantidad de egresados que se titulan año tras año. A pesar de los problemas que enfrentan los egresados de posgrado, se articula el conocimiento adquirido y desarrollado para la generación de un cambio en la promoción de una educación de calidad por medio de diversas técnicas, herramientas y métodos de trabajo. El conocer las experiencias de quienes cambiarán los sistemas tradiciones educativos hacia la modernidad intelectual, sin duda, es una construcción que hacen las regiones de Latinoamérica. En el siguiente apartado se contextualiza específicamente el caso de México.

4.5. El posgrado de educación en México

El desarrollo de los posgrados en México es una actividad reciente, al igual que en el resto de Latinoamérica existen carencias en las investigaciones científicas, tecnológicas y culturales. En la actualidad el posgrado se posiciona como un requisito para mejores puestos laborales y para cultivar los saberes y haceres, la tradición académica que siguen estos procesos formativos viene de la escuela americana, que a pesar de tener casi un siglo de diferencia, en México se adoptaron métodos y técnicas similares a los del país vecino. Para Burton Clark (citado en García, 1995) la masificación de los posgrados en México al igual que en Estados Unidos fue un evento que no se tenía visualizado y que como consecuencia surgieron instituciones que ofertan cada vez más posgrados sin la pertinencia social.

Con esta aseveración, se inicia el panorama de la situación de formación de posgrados en México. Como parte de la introducción a los posgrados en educación, es esencial mencionar algunas características principales en el país. Salgado, et al. (2011) mencionan que el posgrado aún no tiene una construcción consolidada y que constantemente a causa de los cambios de reformas y políticas educativas, estos sufren en los propios programas afectando a los actores inmediatos. Lo que ocasiona que el sistema en educación superior en México sea bajo.

A pesar de esto, en los últimos años se generó un crecimiento de nuevos programas, tanto en la educación pública como privada ocasionando un problema entre la oferta y la demanda. La Secretaria de Educación Pública (2019) estimó que entre el 2018 y el 2019 hubo 240, 822 estudiantes de posgrado en dónde 125, 441 eran mujeres y 115, 381 hombres del sistema escolarizado. Por otro lado, hubo un total de 120, 445 de estudiantes en el sistema no escolarizado (71, 203 mujeres y 49,242 hombres). Las situaciones positivas ante estos indicadores es el cumplimiento de la meta 4.3 y 4.6 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por la UNESCO (2015) de una educación continua y aprendizaje para toda la vida.

Otro de los elementos que consideran los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017) son los enfocados hacia la igualdad de género (objetivo 5) en donde se busca una equidad y un empoderamiento de las mujeres y niñas. En México, el sector educativo intenta romper con las brechas entre las tradiciones culturales basadas en el machismo y la educación profesional de mujeres en áreas como la ciencia, la tecnología y la sociedad del conocimiento. A pesar de esto, existen otros problemas en la educación de posgrados que son notorios al momento de egresar de estos sistemas, uno de ellos es la integración de la mujer a cargos laborales altos.

La diversidad entre la matriculación en posgrados de educación y los retos que tienen al egresar de ellos, son las áreas de investigación que deben alinearse con los cambios mundiales, nacionales y regionales de salud, económicos y sociales que existen actualmente. Las modificaciones abrumantes de las economías del país y de países colindantes a lo largo de las últimas décadas y las consecuencias de la pandemia COVID-19 del año 2020, tuvieron repercusiones en el sector de la educación superior. Ante estos problemas, se reflexiona sobre el papel que deben cumplir los programas e instituciones que ofertan posgrados educativos, pues se infiere es aquí en donde surge la sociedad del conocimiento, la cual tiene la labor de atender estos problemas.

Sin embargo, en México la realidad es contradictoria, la resolución de este u otros problemas educativos que acogen al país se queda en unos cuantos que cumplen funciones políticas o administrativas. Para López, et al. (2019) los actores en formación y profesionistas son los encargados en contribuir para el progreso de las comunidades. Se destaca a su vez, que se debe promover una formación integral en los actores del posgrado, desde dinámicas humanistas para que se aprenda a realizar trabajo colaborativo, empático y para el bien de todos hasta una comunidad en emprendimiento laboral.

La promoción de una educación humanista, colaborativa e integral es parte de la investigación que se realiza en los posgrados en educación. Su relevancia radica en observar los hechos sociales, las problemáticas y los eventos que obstaculicen la calidad educativa. En México los posgrados de educación tienen un reto al diseñar un cambio en las prácticas pedagógicas, académicas y profesionales en todas las áreas del conocimiento, con el objetivo de que cada una trabaje con contenidos, currículos, estrategias y métodos acorde a su área, puesto que en ocasiones adoptamos modelos externos (en el caso de México se trabajan los posgrados con tradiciones americanas o alemanas) que no son acorde al contexto inmediato (García, 1995 y López, et al, 2019).

Debido a las situaciones de riesgo que vive el sistema educativo en México y el peligro de una ruptura con los estándares internacionales que propone la UNESCO o la OCDE (entre otros) se busca que los programas de posgrado en educación diseñen, promuevan y desarrollen nuevas investigaciones con la finalidad de realizar las permutas necesarias para una mejor calidad en todos los niveles de la educación. Las tendencias que siguen estos posgrados en los últimos años se localizan en centralizar las prácticas educativas como

tema principal para alcanzar un éxito escolar, el trabajo de equidad de género en todos los niveles educativos, las competencias de los estudiantes y egresados para el mundo real y el seguimiento de egresados (COMEPO, 2018).

A continuación, se realizará un análisis situacional de los posgrados en educación, desde su nacimiento en el país y su evolución actual hasta sus problemáticas a lo largo del tiempo; de la cobertura contemporánea en todas las instituciones públicas y privadas del territorio Mexicano; las políticas educativas que se han implementado, desarrollado y siguen cambiando gracias a la investigación educativa, para finalizar en, los retos que tienen los egresados de estos posgrados en la empleabilidad del país.

4.5.1. Antecedentes históricos de los posgrados en educación en México

Una de las primeras formas de generar prospectivas del posgrado en educación, debe ser a través de una mirada socio histórica de los programas profesionales que tuvo el país. Como se mencionó anteriormente, la educación de posgrados en América Latina fue un proceso lento en comparación con las otras instituciones que los ofertan en otras regiones del mundo. En el caso de México, las situaciones fueron similares.

La primera Universidad que ofertó los programas de posgrado fue la Escuela de Graduados, integrada por la Universidad Nacional Autónoma de México y otros institutos. Nace de la necesidad de capacitar a los egresados de las licenciaturas e ingenierías para su composición como académicos universitarios. A pesar de las arduas tareas que efectuó la Escuela de Graduados en 1957 los posgrados pasan a las facultades de cada una de las áreas particulares. Esto ocasionó que los posgrados fueran especializaciones dentro de las mismas áreas del conocimiento (Díaz-Barriga y Pacheco, 2008).

Es hasta 1976 cuando se crea la Unidad Académica de Ciclos Profesionales y de Posgrados de la CCH, con el objetivo de interrelacionar la docencia con la investigación desde la licenciatura hasta el posgrado. Con el paso del tiempo, estos programas emigran más allá de solo las universidades públicas, a centros de especialización para la investigación en áreas de las ciencias sociales y las humanidades, y también, para las instituciones de educación superior privadas.

> Si queremos que los estudios de posgrado en educación no solamente proporcionen un mayor acervo de conocimientos sino que desarrollen la creatividad y la capacidad innovadora, estos espacios deberán constituirse como la posibilidad de dar concreción al vínculo docencia e investigación para impulsar con ello las posiciones que buscan propiciar razonamientos que se apropien de su propia lógica de construcción, considerando cualquier contenido de información o realidad observada —a la manera de Zemelman—, como dos dimensiones que se articulan: la que considera al conocimiento como

> producto de un proceso de acumulación y la que lo concibe como produceme, es decir, como algo inacabado y en constante cambio (Díaz-Barriga y Pacheco, 2008, p. 116).

Otra vertiente que se tiene, para el análisis en México de los posgrados en educación, es la cobertura, desarrollo e implementación que estos han ejecutado en las dos líneas propuestas por el CONACYT (2019), es decir, los programas de posgrados educativos en profesionalización que tuvieron sus primeras aportaciones en 1970 debido a la necesidad de la formación continua de docentes de la educación básica y media superior. Por otro lado, los del área de la investigación educativa, cuyo centro de atención son los fenómenos, hechos y problemáticas que ocurren en la educación formal e informal.

Su inicio se remonta al primer congreso para el desarrollo profesional y docente, llamado Congreso Nacional de Investigación Educativa, bajo las normatividades de CONACYT en 1981. Uno de los pioneros en indagar y diagnosticar el campo de la investigación educativa fue Pablo Latapi, afirmando "que este proceso científico cubre una parcialidad de los hechos educativos, existe escasez, hay una variedad de concepciones lo que ocasiona poca actualización de la información y la implacabilidad de otras áreas del conocimiento provocan confusiones sobre los resultados del trabajo de la investigación educativa" (Díaz-Barriga y Pacheco, 2008, p. 128).

Más tarde otros investigadores como Eduardo Weiss junto con su equipo, buscó recompilar los estados del conocimiento sobre la investigación educativa en México. A partir de las actividades científicas se formó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 1993. De esta forma, cada 10 años se han realizado estados del arte y del conocimiento en donde se observan las tendencias, innovaciones y retos que tiene la formación en educación en el país (CONACYT, 2019).

> Es una contradicción querer mejorar la educación y no atender a maestrías y doctorados en didáctica, donde los estudiantes trabajan nuevas formas de enseñanza. Sólo tomemos en cuenta que no sólo hay en México 14 millones de alumnos en la escuela primaria, sino que esos alumnos son atendidos por más de 500 mil profesores; de igual manera es absurdo no reconocer que hay cerca de 5 millones de estudiantes en la educación secundaria que son atendidos por aproximadamente 350 mil maestros. Estos maestros no necesitan un discurso que los invite a formarse en investigación y a publicar en revistas arbitradas, necesitan programas de posgrado en ambos niveles que les permitan potenciar su sistema de enseñanza (Díaz-Barriga y Pacheco, 2008, p. 67).

4.5.2. Crecimiento de la matrícula, diversificación, políticas educativas y oferta de posgrados en educación

Con la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1950 y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en 1970 y la consolidación de la educación de posgrados fueron hechos que trascendieron para la sociedad del conocimiento, las instituciones de educación superior y para mejorar las líneas de la investigación en las diversas áreas. En la actualidad, los posgrados tienen un crecimiento acelerado, no tanto como los programas de licenciatura, pero se hacen presentes en los ámbitos públicos y privados (CONACYT, 2019).

En las últimas dos décadas del siglo XXI, se experimentaron cambios en la matrícula de los posgrados en México, el caso de los de educación no fue la excepción, de hecho, este fenómeno parte en línea paralela con otros al que denominaron diversificación de los posgrados, el cual se asocia con las grandes modificaciones sobre los contenidos, contextos y actores con los que se trabaja. Hay que recordar, que los y las estudiantes/egresados son heterogéneos y que los problemas a los que se enfrentan son diversos, debido a esto los posgrados deben ser flexibles y adaptativos.

No se trata de una negatividad hacia la masificación ni la diversificación de la educación, puesto que esto conlleva a profesionistas más preparados ante las diversas demandas actuales. En realidad, algunas de sus repercusiones positivas son: oferta de programas de posgrados educativos en menores tiempos de egreso, líneas diferentes a la investigación, grados académicos con más facilidades, entre otros, lo que conlleva a un producto nuevo que resulta más interesante para el consumidor (García, 2009).

Esta diversificación presenta un reto para las políticas educativas al momento de regular estas actividades. Una de las tareas que realizó el CONACYT por medio del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad fue la generación de políticas educativas para el desarrollo de posgrados dentro de los canones de calidad, los cuales se enfocan a la investigación y profesionalización. Como primera estrategia ofrecieron estímulos económicos para los estudiantes de tiempo completo en sus estudios de posgrado, perfeccionaron las condiciones de excelencia para los posgrados y crearon Programas para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEM) herramientas que ayudan a enfrentar los retos y desafíos que dejó la extensión, masificación y diversificación de los estudios de posgrado en educación (ANUIES, 2016).

En el último lustro, los posgrados en México lograron, aproximadamente, consolidar 10, 576 programas en todo el territorio mexicano, de los cuales el 77% son profesionalizantes y el 23% de investigación. La mayor parte de estos, se encuentran ubicados en las Instituciones de Educación Superior privadas (59%) y el resto en las de sostenimiento público (41%). De los cuales la mayor cobertura es por los programas de maestrías con el

72%, en segundo lugar, están las especialidades con 18%, y al final, los doctorados con un 10% de la matrícula (COMEPO, 2015).

En una discrepancia de los datos obtenidos por el ANUIES en su anuario estadístico 2018-2019, determinaron un total de 9, 602 programas de posgrado, esta diferencia significativa, se puede adjudicar al tipo de programas ofertados, como bien lo expuso la COMEPO (2015) existen programas que no cuentan con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE), al no estar sujetos al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, o bien, a la cancelación o eliminación de los programas comparados en 2015 y los del 2018. Otro dato más que ayuda como preámbulo para la comprensión de los programas de posgrados educativos son las áreas con mayores programas en México.

Según la COMEPO (2015) las áreas con mayor matriculación, permanencia y egresados son las ciencias sociales y las humanidades y ciencias de la conducta. Dentro de las ciencias sociales, se posicionan los programas de educación, con un total de 4.040 con un 52.3% en las instituciones privadas y un 26.6% en las públicas. En la actualidad, los anuarios estadísticos de ANUIES (2019-2020) calculan un total de 2, 024 programas de posgrados educativos, de los cuales 1 496 corresponden a maestrías, 387 a doctorados y 141 a especialidades.

En este mismo informe de ANUIES estima que en 2019-2020 hubo un total de 31, 428 egresados de posgrados en educación en todo México, de los cuales su mayoría corresponde a maestrías (25, 833) con el 69.26% de mujeres y el 20.74% los hombres. Posteriormente le siguen los doctorados (4, 519) con un egreso del 62.33% de mujeres y 37.67% de hombres. Por último, las especialidades (1,081) con un 69.65% egresadas y 30.35% egresados. Como se puede observar, en estos posgrados la tendencia de la feminización permea en un mayor porcentaje de mujeres matriculadas y egresadas en comparación con los hombres.

Estos programas de posgrado en educación son ofertados por 1,021 universidades, instituciones, centros de educación superior, escuelas normales y centros de investigación, en su mayoría por instituciones privadas con una cobertura estimada de 82.97% en todo el país versus un 17.03% al sector público. Las maestrías cuentan con mayor cobertura, con la oferta de 975 instituciones de educación superior, de ahí siguen los doctorados en 335 universidades, centros o escuelas especializadas y en una última posición se encuentran las especialidades ofertadas en 105 establecimientos educativos. En la siguiente tabla se puede apreciar la distribución de los posgrados en México.

Instituciones	Maestría	Doctorado	Especialidad	Sostenimiento
1021	**975**	**336**	**105**	**Privado: 850** **Público: 179**

Tabla 4.1. Elaboración Propia. Distribución de instituciones, escuelas normales, centros y/o universidades que ofertan posgrados en educación en México (ANUIES, 2022)

Como resultados diagnósticos del análisis de las instituciones que ofertan posgrados en educación en México, se puede interpretar que existe una diversificación de la educación superior en el área educativa que podría ocasionar futuros problemas para los egresados. Se encontró que 26 instituciones privadas ofertan los tres niveles de posgrado (especialidad, maestría y doctorado) es decir, cada vez son más las universidades que están vendiendo un título de grado. Por otro lado, solo hay tres instituciones de sostenimiento público que ofertan los tres niveles.

Según ANUIES (2016) la educación de posgrados presenta retos debido a la masificación y diversificación de los últimos años, los cuales se verán reflejados en los campos laborales al momento de egresar y tener una cantidad de egresados y profesionistas que sobrepasa la cantidad de puestos laborales que ofrece el sector público o privado. Esto ocasionará una inestabilidad económica, que además de afectar a los profesionistas, tendrá repercusiones en todo el país. Se calcula que para el año 2021 la expansión de los egresados no estará disociada con la economía de México.

Ante estos supuestos, la reflexión va dirigida hacia los posgrados en educación, ya que son los que tienen mayor masificación y diversificación en el país. Para López, et. al. (2019) esto representa un problema que debe atenderse desde las políticas educativas, el estado, las universidades y el sector privado; puesto que no existe una oferta ni demanda parietaria que colabore a la inserción profesional de los egresados. Para eso, se propone que los programas de posgrado en educación mantengan una actualización constante, flexibilidad y formación profesional como herramienta principal para una intervención educativa.

Se comprende así que la intervención educativa, podría ser el resultado de estos programas de posgrados, ya sea desde las líneas de investigación o profesionalización, debe fomentarse la innovación educativa para la solución de problemas emergentes, partiendo de una visión estratégica integral que ponga a los estudiantes al centro de su propio aprendizaje y a los profesores como guías y mentores de una enseñanza basada en la humanidad y necesidades que se requieran. Algunas de las competencias específicas con las que deben egresar los profesionistas de estas áreas son: identidad colectiva, conocimiento de los problemas mundiales de su área, cognición crítica, creativa y sistémica, procesos de socialización y empatía y alto nivel de conductas en pro de la ciencia, cultura y tecnología (UNESCO, 2016a).

4.5.3. Los posgrados en educación y su adaptación al nuevo contexto Mexicano

Los procesos de la formación integradora en los posgrados en educación y el análisis de las experiencias de la inserción profesional que tienen los egresados, son motivo de una investigación educativa, y de otras áreas del conocimiento, con el propósito de conocer, identificar y comprender las fortalezas y las áreas de oportunidad que están presentado estos programas, nuevamente será utilizado el término de *nuevo contexto* a la situación más reciente que vive el país frente a los cambios de gobierno de los últimos tres años y de la pandemia COVID-19.

El cambio de gobierno en México, el cual se denominó cuarta transformación, fue un suceso histórico que modificó la forma de ver la promoción populista de movimientos en contra de un sistema tradicional. En el año 2018, dicho movimiento revolucionario llegó de una forma democrática a consolidar el estado gubernamental actual. Este cambio sigue en transformación en lo que respecta al sector económico y educativo, que si bien, se abrieron las oportunidades y posibilidades en las nuevas investigaciones en ciencia, tecnología, educación y cultura en México, a través del aumentó en los niveles de escolarización, los modelos económicos implementados por el gobierno actual se encuentran descontextualizados a las realidades que tiene el país. Por ende, aún quedan problemas ante los nuevos espacios para la empleabilidad de las personas con credenciales profesionales (Thomas, 2019).

Por otro lado, durante el 2020, año en el que inicio, se mantuvo y continúo la pandemia COVID-19, en México el panorama general en la Población Económicamente Activa (PEA) tuvo una disminución de 1,7 millones de personas. La población ocupada disminuyó 2.4 millones. Según el Observatorio Laboral de México en un trabajo colaborativo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, por medio de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) los profesionistas ocupados en el sector educativo, en el tercer trimestre del 2020, ocuparon el tercer lugar con un total de 1, 351, 578 solo por debajo de áreas como las económico-administrativas y las ingenierías (INEGI, 2021).

Lamentablemente, no se cuenta con exactitud la cifra de profesionistas egresados de universidades, normales o centros de educación superior, en términos generales. Sin embargo, solo en el 2020 los egresados de posgrados en educación fueron 31, 428 y de licenciaturas en el área fueron 56, 826. En una estimación en retrospectiva, si se hiciera un cálculo en el último lustro (2016-2020) por medio de la tendencia de egresados del 2020, existirían 157,140 egresados de posgrados y 202, 722 de licenciatura, es decir, 359, 862 de egresados. Lo que hace comprender que solo los egresados de los últimos años ocupan la cuarta parte de los puestos ofertados.

En definitiva, esto sólo representa un supuesto teórico sobre las tendencias de los egresados de esta área, sin embargo, según los anuarios de estadística de la ANUIES 2018, 2019 y 2020 en la última década la matrícula de egresados mantiene las mismas cantidades

(aproximadamente). Ante eso, se puede asegurar, que aunque el panorama laboral no muestra un riesgo total en las áreas empleables de educación, se deben buscar estrategias para incrementar puestos educativos en los sistemas abiertos y públicos. En otros aspectos, surge otro problema para la empleabilidad de los egresados del sector educativo, mismo que hace referencia al promedio de ingresos.

A pesar de que la educación es el tercer nivel de las profesiones con mayores puestos laborales en México, los sueldos de los profesionistas de esta área son estimados como los más bajos de todos, en el último trimestre del 2020 se estimó en $10, 262 pesos mensuales. Es claro, que este es un problema del estado y de las empresas privadas, ya que el trabajo de los profesionistas de estas áreas se sigue devaluando. En especial, en tiempos de pandemia, cuando se conoce que el trabajo docente, gestión, administración e investigación educativa tuvo un cambio y proporcionó estrategias adaptativas (Secretaria Nacional del Empleo, 2021).

En conclusión, el nuevo contexto educativo, se hace presente en el campo de la educación en México. A pesar de que, en el país, no se contaban con las medidas, estrategias y herramientas para el evento dominado clases virtuales, el sector educativo se adaptó ante esta situación e intenta posicionarse al nivel de otros países de América. Existen obstáculos particulares del país como la pobreza, la baja conectividad, ausencia de contenidos virtuales y capacitación de actores educativos, y en primer aspecto las desigualdades sociales que hay para el aprendizaje significativo. Sin embargo, los representantes y líderes que han sobrellevado este nuevo panorama son los profesionistas egresados de alguno de los posgrados, o licenciaturas, en educación. Los mismos que al igual que las organizaciones internacionales, nacionales y locales siguen en la lucha de cumplir los objetivos de desarrollo sustentable de la UNESCO (2015) para una educación equitativa y de calidad.

Así como se analizó el contexto mexicano de forma detallada y crítica, en el siguiente apartado se buscará identificar las características y elementos que definen los posgrados de educación en la región donde se llevará a cabo la investigación. Por lo tanto, es preciso conocer, describir y reflexionar sobre las experiencias reales que viven los estudiantes y egresados de la Universidad de Sonora, específicamente de la Maestría de Innovación Educativa.

4.6. Posgrados de educación en Sonora

Finalmente se llega a una contextualización regional de los posgrados en educación del estado de Sonora, lugar en donde se ubica el programa de la Maestría de Innovación educativa con el que se trabaja. El estado de Sonora representa el segundo más grande geográficamente de toda la república mexicana y al colindar con Estados Unidos, se fortalece en costumbres, tradiciones y aspectos socioeconómicos de este país. El estado cuenta con una población en edad de trabajar 2, 380, 588 de los cuales la población

económicamente activa son 1, 495, 721, lo que favorece al sector económico, ya que el estado está por encima de la media nacional en la tasa de participación 46.7% (INEGI, 2020).

Los datos proporcionados, enfatizan a un panorama estatal fuera de los estados con más problemas de desempleo, lo que para los egresados con título universitario sería una ventaja al momento de salir de sus estudios de posgrado. Sin embargo, no se encontraron datos precisos sobre la empleabilidad en el área de educación del estado de Sonora. En un seguimiento de la tabla realizada en esta investigación, la cual está basada en los datos proporcionados por ANUIES en sus anuarios estadísticos 2019-2020, el estado de Sonora cuenta con 16 instituciones públicas y privadas que ofertan posgrados en educación (especialidades, maestrías y doctorados).

De estas 16 instituciones, seis de ellas se encuentran en el sector público y el resto en el privado. En el caso de esta investigación la institución de trabajo es la Universidad de Sonora, institución de educación superior autónoma y al servicio público. Esta Institución es la más grande del estado y tiene cobertura en la capital del estado como en diversas zonas del estado (Unidad Regional Norte y Unidad Regional Sur), fue fundada en 1942 y desde entonces tiene la siguiente misión y visión:

> "La Universidad de Sonora es una institución pública autónoma que tiene como misión formar, en programas educativos de calidad y pertinencia, profesionales integrales y competentes a nivel nacional e internacional, articulando la docencia con la generación, aplicación y transferencia del conocimiento y la tecnología, así como con la vinculación con los sectores productivo y social, para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad" (UNISON, 2017, p. 12).
>
> "La Universidad de Sonora es una institución líder en el país y con reconocimiento internacional, en virtud de la capacidad y creatividad de sus egresados, así como de la relevancia y pertinencia de sus contribuciones a la innovación, el arte, la cultura y el conocimiento científico y tecnológico, y que contribuye así de manera decisiva en el desarrollo sostenible de México, y en particular del estado de Sonora" (UNISON, 2017, p. 12).

Por medio de estas líneas y de un acompañamiento de sus valores como institución, la Universidad de Sonora es una de las instituciones con mayor posicionamiento en las normativas nacionales e internacionales de educación superior y de posgrados. Una de las labores más relevantes que tiene la universidad, entre los conjuntos de acciones y normativas, son aquellas que se encargan en la transformación de los nuevos empleos para los egresados de sus recintos. A la par de los postulados de la UNESCO (2015) con la agenda 2030 y del ANUIES (2016) la Universidad de Sonora, tiene una responsabilidad social con una evolución del empleo de sus profesionistas en la formación de recursos

humanos de alto nivel para que se enfrenten a los nuevos requisitos de las sociedades modernas.

Es verdad que el reto de la inserción profesional se encuentra en todas las esferas gubernamentales, sociales, políticas y económicas, pero la universidad cumple un rol como institución generadora del conocimiento científico y crítico. Ante estos objetivos la universidad de Sonora se ve obligada a capacitar a sus estudiantes con habilidades intelectuales genéricas y específicas para resolver los problemas de sus áreas por medio de técnicas, información, estrategias y tecnología. A partir de esto, la universidad promueve una educación en posgrados como fuente principal del crecimiento del capital intelectual y cultural (UNISON, 2017).

La importancia en incrementar la sociedad del conocimiento en el área de educación, la Universidad de Sonora tiene dos programas de posgrados (maestría y doctorado) dentro del Patrón Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT, los cuales siguen con los lineamientos de programas en virtud de la mejora de la comunidad en general. Dentro del Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021, se establece que la institución tiene una responsabilidad en el fortalecimiento de cada uno de los posgrados que oferta. Esto por medio de la capacitación del personal académico, el seguimiento de las trayectorias escolares, la aplicación del conocimiento, y uno de los principales pilares con la sociedad, es la vinculación con el sector productivo.

Ante el nuevo contexto educativo, que como se mencionó anteriormente, post pandemia COVID- 19, la educación superior tuvo que ajustarse a las normativas de salubridad en todo el mundo, la Universidad de Sonora, también generó estrategias para mitigar las repercusiones en su alumnado. Esto se vio en los ajustes de calendarios de las clases, los cambios o modificaciones a los contenidos, el material didáctico por medio del uso de herramientas tecnológicas, sobre todo, lo vinculado a la formación integradora ante unas pedagogías que contribuyan en el desarrollo de conocimiento en los estudiantes, en el sector de investigación y en los procesos de egreso para la inserción profesional.

Si bien, la UNISON (2017) en cada uno de sus planes para el desarrollo como institución plasmó objetivos y líneas de acción para el cumplimiento de los saberes de cada miembro, algunos de ellos aún se ven colapsados (pre y post pandemia) y se asegura que estos anteriormente no se estaban cumpliendo. Es ahora el momento de analizar dos objetivos de gran importancia, el primero es el relacionado con el fortalecimiento del posgrado, y el segundo, la articulación entre docencia-industria-gobierno.

El primer punto tiene que ver con el fortalecimiento de los posgrados, cuyo objetivo general es el siguiente:

> Elevar la eficiencia de los programas de posgrado y fortalecer su calidad académica mediante el avance en la habilitación e incorporación del personal académico cualificado y certificado, el mejoramiento de las trayectorias

> escolares, la consolidación de las líneas de generación y aplicación del conocimiento y el reforzamiento de la vinculación con los sectores productivos, de modo que se formen los recursos humanos altamente especializados que apoyen el desarrollo económico y social de la entidad y el país (UNISON, 2017, p. 92).

A partir de este objetivo general se derivan objetivos específicos y líneas de acción, sin embargo, en un análisis de dos líneas de acción fueron de interés se concluye que no se están cumpliendo. La primera menciona que los estudiantes de posgrados deben colaborar en proyectos dentro de la universidad, tanto en licenciatura como en otros proyectos de investigación con el propósito de vincularlos dentro de la universidad, y el segundo, el establecimiento de convenios, contratos o vínculos con el sector productivo entre los estudiantes y egresados con el sector externo. Está claro que las dos líneas de acción tienen las mejores intenciones en los procesos formativos de los posgrados, pero en ambos casos estas no se ven ejercidas en los posgrados de educación.

El segundo punto de análisis es la articulación del eje principal de la investigación formación de posgrado e inserción profesional, que se hace entre la docencia-industria-gobierno el cual tiene el siguiente objetivo general:

> Aumentar la vinculación de los planes de estudio con la generación y aplicación del conocimiento para crear un ambiente académico de innovación y creatividad, que permita la óptima interacción de los sectores académico, productivo y gubernamental, de tal forma que se gestione el conocimiento, el desarrollo tecnológico y la innovación, para facilitar la transferencia del mismo a los actores pertinentes (UNISON, 2017, p. 110).

En otro sentido, al recapacitar sobre la vinculación entre universidad, gobierno y sector productivo, también se comprende que estas tienen un acercamiento aislado en el caso de los programas de educación. Puesto que no existe una vinculación entre los planes de estudio con la interacción del sector productivo ni gubernamental. En estas líneas de acción, los objetivos no se cumplen, por ejemplo, las que establecen que se deben crear programas de posgrados con visión hacia la empleabilidad, al capital humano, a la demanda de las empresas y hacia una competitividad y productividad. Esto por medio de mecanismos de vinculación con el sector educativo y los productivos (UNISON, 2017).

Estos objetivos generales, específicos y líneas de acción que propone la Universidad de Sonora, para cumplir la calidad educativa que merece cada uno de sus actores, son criterios que necesitan adaptarse al nuevo contexto educativo y que es un requisito para el avance e innovación de los programas de posgrados que ofertan. Como bien se estableció en líneas anteriores, estas metas siguen en un proceso de transformación y regulación para entrar a los ambientes de modernidad y globalización. A continuación, se describe el contexto inmediato de trabajo de la presente investigación y sus áreas de oportunidad para propiciar

un cambio y mejora en los programas de posgrados de educación en la Universidad de Sonora.

4.6.1. Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora

A partir de las aseveraciones de los contextos internacionales, nacionales y locales, se analizará el caso específico de los estudiantes que egresan de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora, ya que es la institución de educación superior con el primer posgrado en investigación educativa y el de mayor consolidación del estado. La maestría en innovación educativa forma parte del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad de CONACYT desde 2001, cuenta con diez generaciones de 230 graduados con 70% mujeres y 30% hombres, los datos son aproximados puesto que aún no están las cifras de la última generación (UNISON, 2020).

El objetivo que tiene es "formar personal de alta calidad académica que sea capaz de concebir, promover y desarrollar innovaciones en la educación superior y realizar investigación para apoyar el cambio educativo, propiciando la comprensión del proceso interactivo entre la educación y el marco económico, político y social en contextos internacionales" (UNISON, 2020). Y cuenta con los siguientes objetivos específicos:

- Contribuir a mejorar cualitativamente el desempeño de los académicos en las instituciones de educación superior.
- Contribuir a mejorar cualitativamente la formación de los jóvenes egresados que se incorporen a las instituciones de educación superior del noroeste y ayudarlos a enfrentar con una visión de futuro las exigencias de las nuevas profesiones que requiere la modernización y las que se deriven de la expansión de la matrícula.
- Preparar a profesionales de alto nivel, capaces de elaborar proyectos de innovación educativa y de realizar investigación que lo soporte.
- Proporcionar a los académicos conocimiento de frontera y formarlos como agentes innovadores de los procesos educativos.
- Proporcionar conocimientos teóricos que permitan el análisis de la discusión contemporánea del campo de la innovación educativa, así como la comprensión de la actual problemática de educación superior, concebida como un fenómeno eminentemente social y sumamente complejo.
- Formar académicos de alto nivel para el diseño de políticas educativas.
- Formar académicos capaces de utilizar las tecnologías de punta en el diseño original e innovador de alternativas a la creciente complejidad de la demanda educativa del Noroeste de México (párr.2).

En un seguimiento de las normatividades de las universidades que ofertan posgrados en educación, la Maestría de Innovación Educativa (MIE) tiene un conjunto de objetivos específicos que se rigen para llegar a la excelencia académica. Así como los revisados en la

Universidad de Sonora, estos objetivos continúan en transformación y acercamiento a las necesidades reales que presenta el sector educativo. Se debe aclarar que ninguno de estos objetivos tiene un cambio o modificación dentro del nuevo contexto de la educación virtual causada por la pandemia.

El programa curricular tiene una duración de la maestría compuesta por cuatro semestres en un periodo de dos años. Esta es de forma presencial y las líneas de investigación son dos: 1) condiciones, programas y políticas institucionales en el cambio educativo dividida en tres vertientes: políticas públicas y los efectos en la educación superior o en los establecimientos, actores y educación superior e internacionalización de la educación superior; 2) Innovación y evaluación educativa con cuatro vertientes: proceso de formación docente, procesos de enseñanza-aprendizaje, tecnologías de la comunicación y la información y evaluación educativa (UNISON, 2020).

Finalmente, se debe comprender que el conocer la estructura de este programa, no intenta obstaculizar su función ni demostrar las fallas dentro del sistema institucional de la Universidad de Sonora, más bien, esta reflexión debe ser vista como una estrategia de la investigación educativa para la modificación de programas educativos rígidos y basados en paradigmas tradicionales de la educación. Esto por medio de técnicas que conlleven a los programas al sector de la innovación con nuevos enfoques en pedagogías pertinentes ante los desafíos que se presentan actualmente.

Consideraciones finales del capítulo

El objetivo de este capítulo fue comprender la necesidad que se tiene en la investigación educativa generar una diagnóstico (por lo menos en México) y una intervención en otros países de América Latina, las Américas del Norte y algunos países Europeos, en focalizar sus líneas de trabajo hacia los programas de posgrados en el área de educación, con mayor preocupación en el contexto actual que vive el mundo ante una pandemia que no solo afectó el sector de salud pública, sino que llegó hasta los hogares de cada uno de los ciudadanos que se desarrollan en un mundo de trabajo, de educación, socialización y crecimiento.

Sobre las bases de esta investigación, al conocer el panorama de la educación de posgrados desde lo general hacia lo particular, proporciona una imagen de las trincheras de investigación, soluciones e innovaciones que están haciendo otros sectores en contextos comunes al de México. En especial al momento de contribuir con la calidad educativa, si bien, como se estableció en otros capítulos, esta no es categoría o núcleo temático de la investigación, si es un indicador o meta que ayuda a proyectar hacia dónde tiene que apuntar la educación de posgrados en educación.

Estos posgrados en educación, y en particular todas las tendencias mundiales, nacionales y regionales que siguen, son parte de una solución tangible pero paulatina sobre los

desequilibrios que existen entre la vinculación de los procesos formativos con el sector productivo. Como bien se instituyó en todo este apartado, los diversos ambientes, costumbres, cultura y desarrollo económico diferencia el panorama de los posgrados en educación, a pesar de esto, algunos ejes en común hay entre estos programas. En los principales análisis del incremento de la matrícula y la diversificación que existe y la poca cobertura laboral.

En términos globales, el estudio de cualquier posgrado incrementa la sociedad del conocimiento de cada región, lo que posiciona a estas regiones al crecimiento en todas las áreas. En un aspecto particular, si se centra un interés primordial en la oferta y calidad en posgrados educativos se están contemplando modificar e innovar todo el sistema de cada uno de los países, ya que como regulan los organismos la educación en la base de cualquier otro sistema. Todas las personas tienen derecho a una educación de calidad integral para el cumplimiento de metas personales y sociales.

Como se analizó en este acercamiento a las diversas situaciones que enfrentaron desde su origen la educación superior hasta los retos en una época, sin duda, pasará a la historia como los días en que la población vivió un claustro de confinamiento y la virtualidad se convirtió en la herramienta para la cercanía, el trabajo, el esparcimiento y sobre todo el aprendizaje. Los expertos en la educación de cada país buscaron las formas para que cada uno de los estudiantes de cualquier nivel tuviera educación en cualquier equipo tecnológico y que fuera de calidad.

Los estudiantes de posgrados encontraron nuevos retos que ante una educación de presencialidad no había contemplado y que aún quedan en vacíos teóricos y empíricos pero que son parte de la nueva investigación educativa. Los planes de estudio, los diseños curriculares y las prácticas pedagógicas efectuaron cambios y adaptaciones inmediatas, pero ningún profesional en la educación paró su objetivo en la enseñanza, profesionalización o investigación. Estas experiencias que en otros capítulos serán relatadas con más presión forman parte de lo que las instituciones internacionales, nacionales y regionales se propusieron como objetivos ante esta pandemia y otros problemas previos.

Resulta evidente, que los problemas de la educación en la actualidad son cuestiones que se deben solucionar y que la investigación educativa sigue construyendo pilares sólidos para nuevos retos. La globalización económica de todos los países se vio afectada ante los sucesos mencionados, pero se buscaron nuevas formas de acercamiento y de empleabilidad. Esto conllevo a una preocupación a los profesionistas que estaban en el momento de sus egresos y en plena inserción profesional. La pregunta clave ante esto sería ¿Qué sentido tiene para los profesionistas seguir formándose con posgrados ante estos nuevos retos?

Específicamente los que egresan de posgrados de educación, en estas tentativas suposiciones de respuestas, se infiere que la principal responsabilidad la tiene la universidad como generadora de espacios formativos, en donde debe vincular su servicio

social con los requisitos de sus contextos inmediatos. Son tiempos, en donde la solidaridad entre sectores debe verse en un mayor grado, puesto que cada vez son más los profesionales que tienen ideas al cambio de una sociedad nueva, pero bajo tradiciones ortodoxas.

De esta manera se concluye, que el análisis, comprensión y descripción de los posgrados en educación colabora en la búsqueda de estrategias que mitiguen los problemas que se tienen desde años anteriores y los nuevos ante la educación virtual, se busca que la investigación en américa latina crezca y llegue a niveles como países de Europa o América del Norte; se intenta que cada uno de los profesionistas experimentes inserciones laborales que los hagan crecer e hacia los cambios y alcance de las metas internacionales y en la búsqueda de la calidad educativa. En el próximo capítulo se precisará cómo se realizarán estos cambios bajo las teorías educativas con mayor relevancia en la formación integradora, la inserción profesional y la innovación educativa.

Capítulo V.

Fundamentos teóricos de la experiencia formativa de los posgrados en educación y de la inserción profesional al egresar

A partir de los cuatro capítulos anteriores de esta investigación, se busca conocer la génesis del problema principal, el cual se enuncia en torno a la vinculación que existe entre la formación en los posgrados de educación y las repercusiones que vivencian los egresados ante una inserción profesional. Se considera que no es una tarea sencilla para los investigadores, y tal como se mencionó antes, la investigación surge a partir de las múltiples tendencias educativas sobre los estudios de egresados, trayectorias académicas o el estudio sobre la entrada al campo laboral.

No obstante, se hace la reflexión de que existen vacíos significativos en la relación entre formación de posgrado e inserción profesional, a pesar de comprender que ambas categorías pueden ser analizadas de forma diferente y organizada. Estos vacíos teóricos y empíricos serán examinados desde los paradigmas, teorías y enfoques pertinentes a los campos educativos y socioeconómicos por medio de un análisis en la génesis de las experiencias de los egresados y de una óptima contextualización de la realidad del objeto de estudio.

Es decir, pareciera que el objeto de estudio y el problema de investigación fueran aspectos aislados e independientes, pero en realidad, esta percepción es la que se ha generado en los estudios que se tienen como antecedentes. El investigar las diversas orientaciones de la formación en la enseñanza superior, remite a teorías y metodologías de corte educativo o psicológico, mientras que el análisis de los egresados ante un mercado laboral tiene mayor fundamento bajo los criterios de económicos o sociales. Debido a esto, se busca un acercamiento a supuestos y métodos desde la aproximación de lo que les sucede a los propios agentes de experiencia dentro de un contexto social particular.

Esta examinación tiene un interés en complementar las teorías o modelos ejecutados en otros niveles educativos y que han sido ejemplo para innovaciones en diversos ambientes de aprendizajes. Esta innovación, se genera bajo el supuesto de que los procesos educativos que se llevan a cabo en los posgrados son desde paradigmas tradicionales que continúan con la producción de un conocimiento que se adquiere y se reproduce por medio de la escritura de una tesis. Para Keck y Saldivas (2016) los procesos formativos deben estar fundamentados en el –ser que se forma- es decir, en cada uno de los estudiantes para propiciar un pensamiento crítico, autónomo, de socialización y para la mejora de una sociedad contemporánea.

Ahora, desde la perspectiva de la inserción al campo laboral los retos son macroestructurales, es claro que intentar detener o decrementar los niveles de desempleo de los profesionistas en México no es una actividad que le corresponda del todo a la investigación educativa, ni a las universidades, ni al estado, ni a las empresas privadas. Este

problema de gran magnitud debe ser revisado por todas las esferas sociales y por las organizaciones internacionales, nacionales o locales que se mencionaron en el capítulo anterior. Aunque, las universidades y los programas de posgrados, sí pueden tener un acercamiento hacia la disminución del desempleo, a partir de una reestructuración en la formación de sus estudiantes y del desarrollo de competencias hacia el mercado de trabajo próximo, por medio, de vínculos entre universidad y sector productivo.

Como se puede prestar atención, el objeto de estudio y sus repercusiones pueden ser analizados desde dos áreas distintas del conocimiento. Sin embargo, el interés de esta investigación se centra en la adopción de dos enfoques de la educación humanista. Los cuales tienen su fundamentación epistémica en el existencialismo y en la revolución del conocimiento, así como sus supuestos conceptuales en las teorías de base individual o integral que surgen a partir de la humanización de las prácticas educativas.

El desarrollo de este capítulo se construye a partir de tres momentos indispensables en la fundamentación teórica del conocimiento. El primero es a partir de los supuestos paradigmáticos del existencialismo como propiciador del humanismo que se conoce en la actualidad y de su evolución en la educación. En un segundo aspecto, se confrontan dos teorías generales que han analizado al objeto de estudio desde diferentes visiones, es decir, justificar que la teoría económica ni la educativa cubren todo el proceso formativo ni la inserción profesional. Y se culmina con los enfoques contemporáneos de base individual que aportan la visión humanista en una educación centrada en los estudiantes y egresados.

En este tercer nodo, la propuesta del diálogo entre el psicólogo Carl Rogers y su modelo de educación centrada en los estudiantes y los aportes contemporáneos de la filósofa educativa Martha Nussbaum sobre el cultivo integral del ciudadano al egresar de la educación superior. El resultado de esta reflexión da apertura a una teoría sustantiva, o un enfoque, que reconstruye un humanismo de libertad e integrador centrado en los agentes de experiencias. Este análisis representa un acercamiento a una forma nueva de hacer la fundamentación teórica a partir de las propias experiencias, vivencias, sentidos y significados, en especial para los integrantes de los posgrados educativos, es una posibilidad para un cambio en los paradigmas conservadores de la educación.

Otro aspecto relevante para la comprensión de esta reformulación teórica es la comprensión de la innovación educativa como hilo conductor entre los referentes teóricos tradicionales y los cambios hacia la mejora educativa. Como último punto de este capítulo se justificará el cambio de paradigmas tradicionales y teóricos por medio de una descripción y reflexión sobre la importancia de la innovación educativa en el ejercicio formativo y sus repercusiones en el sector laboral de los agentes de experiencias.

Para culminar con esta introducción, es importante agregar que los paradigmas tradicionales no son el problema, más bien, esta investigación intenta visualizar que los cambios que surgen en las sociedades, en los actores educativos y en las herramientas

pedagógicas en las dinámicas del mundo, son algunos de los factores asociados a la necesidad de una reconstrucción en las formas de hacer las prácticas educativas en los posgrados. Un ejemplo claro de esto fue el confinamiento que se llevó durante el año 2020 a causa de la pandemia en donde el sector educativo se adaptó a una modalidad 100% virtual, es decir, el significado entre pandemia y vida diaria de cada uno de los actores tuvo repercusiones en las actividades escolares y en función del estado emocional.

En el caso de los posgrados, el ubicar a los agentes de experiencias como el centro de la interacción, discurso y objetivo de la formación debe ser el primer paso del cambio de un paradigma tradicional a uno que esté inundado de innovaciones y mejoras para una calidad educativa. Para IISUE (2020, p. 90) "el cambio educativo debe ser en todos los niveles de la educación formal, y a raíz de la pandemia vivida repensar el ejercicio pedagógico". A partir de esto, se observa que la educación de posgrados en educación debe cambiar en los siguientes aspectos:

a) Diseño de estrategias híbridas en la educación presencial y virtual, siempre bajo el acompañamiento colectivo entre docentes, estudiantes e institución (p. 89)
b) Incorporar temas transversales a los programas educativos como ética, género, democracia, ciudadanía, sustentabilidad, ciencia y educación continua (p. 90).
c) Establecer relaciones entre instituciones educativas y los ámbitos de la aplicación de los saberes, es decir, el campo laboral como industria, servicios, empresas, sector gobierno, etc. A partir de estrategias para la vinculación de educación y empleabilidad (p. 90).
d) Mejorar y reestructurar las reformas y normativas de las IES para una readaptación o reestructura a sus contenidos en donde sean evidentes modelos flexibles que ayuden a los actores educativos (p. 90).

Estas cuatro propuestas, que se derivan de los cambios del paradigma tradicional del sistema educativo mexicano, representan el conjunto de elementos del panorama educativo. Es por esto que la unión de la diversidad teórica y empírica hará la transformación a una mejor formación profesional, por ende, de mejores repercusiones para cada uno de las y los egresados. Por medio de la participación de cada uno de los agentes de experiencias como ciudadanos dentro de su propio ejercicio de desarrollo de conocimiento, capacidades y bienestar psicológico afectivo y social. Para iniciar la fundamentación teórica de la investigación es pertinente conocer los orígenes paradigmáticos del enfoque seleccionado, tal y como se presentan a continuación.

5.1. Posibles génesis del paradigma humanista

Es evidente que el abordaje de un paradigma humanista como fundamento teórico para las tesis en la formación de estudios universitarios, no es la parte de innovación que se menciona en párrafos anteriores. Sin embargo, este humanismo debe ser interpretado desde

su génesis para direccionar al plano educativo, y con esto, evitar confusiones conceptuales o usos inapropiados del mismo concepto, o peor aún, caer en errores de su propia sintaxis o aplicabilidades contemporáneas.

Como punto de partida, se inicia con el origen epistemológico del humanismo contemporáneo, para esto autores como Sartre (1945/ 2008) y Hernández, R. (1998) aseguran que dicho paradigma proviene de los movimientos filosóficos del existencialismo y de la fenomenología. En la obra de Sartre *El existencialismo es un humanismo* que defiende el existencialismo de las críticas sobre los pensamientos de la época del quehacer humano. Esta visión de los procesos subjetivos que se vivían. Se entiende que el "existencialismo es una doctrina que hace posible la vida humana" (p. 20). Por lo cual, se antepone la existencia sobre la objetividad en un plano natural.

Esta perspectiva sobre la existencia humana como eje fundamental de los ejercicios de subjetividad y dignidad humana, plasma que la existencia es lo que da cabida a todos los actos subjetivos como las acciones de libertad, bondad, compromiso o la trascendencia. Hernández, R. (1998) concuerda con la fundamentación de Sartre, en donde sus fundamentos paradigmáticos parten del existencialismo, que se comprende por las propias vivencias que componen al ser humano. Para la complementación y análisis de la existencia humana las experiencias son los factores que colaboran en las construcciones.

Se comprende que, si se parte de la existencia del ser a partir de las experiencias humanas, la fenomenología cumple como otra vertiente importante. Como marco teórico, metodológico, epistemológico u ontológico, se razona como una categoría para el análisis de las percepciones humanas o en el caso particular de los propios acontecimientos subjetivos. Ya que estas experiencias surgen de la propia comprensión interna y percepción que se tiene sobre el mundo natural.

En una respuesta ante esta corriente, que se creía antecesora del humanismo contemporáneo, Heidegger (1947/2006) en su obra *Carta sobre el humanismo* realizó un examen filosófico con tintes ideológicos sobre la credibilidad de la génesis del humanismo, sobre todo, de las prácticas, sesgos y limitaciones que pueden surgir desde las líneas del existencialismo y la fenomenología. Por medio de preguntas y respuestas, la argumentación de Heidegger sobre la epistemología y ontología del humanismo difiere con lo propuesto con Sartre (1945/ 2008), ya que el punto de partida para comprender el paradigma humanista se remitió a la esencia humana.

Debido a esto, el origen de un humanismo contemporáneo se plantea desde la metafísica, que se encarga de reflexionar sobre el ser y las propiedades que se le asignan a la realidad. Entonces la trascendencia del ser humano en el plano natural partirá de la esencia que tiene y permite un conjunto de lenguajes para la manifestación del ser. Si se reformula quien es el *ser* el autor reflexiona que debe ubicarse desde los procesos cognitivos, es decir, el pensamiento es aquel que permite liberar e interpretar las realidades próximas.

Estos pensamientos, como clave del análisis de la esencia del ser, no solamente se deben aceptar como las acciones finales de un acontecimiento, sino deben configurarse desde su historicidad hasta su aplicabilidad. Y dichas líneas no tienen un origen en la construcción ni contradictoria entre los autores, el identificar al ser y a su esencia como parte principal de la humanización de los humanos, proviene de las escuelas griegas de Platón, Aristóteles y Sócrates, cada uno con su diferenciación sobre el concepto de esencia, existencia o ser.

Las aportaciones filosóficas de Heidegger (1947/2006) visualizan una dualidad que se hace presente en el paradigma humanista, el *ser y el tiempo* como precedentes de la esencia humana, ya que el ser debe ser visto en la suma de todas sus partes (individual, colectivo y natural), cabe señalar que este ser no está en aislamiento de otros seres, más bien, la interacción con la colectividad es lo que lo lleva a un pensamiento autónomo y crítico. Mientras que el tiempo, se vincula con la historicidad de su propio origen, en este punto, el autor hace referencia a un aquí (que permea el pasado) pero que el futuro es incierto y no indispensable para el conocimiento del ser, pues su esencia es en este plano temporal.

Cada una de las aproximaciones que realizaron Heidegger (1947/2006), Sartre (1945/ 2008) y Hernández, R. (1998), sobre la génesis epistemológica del paradigma humanista, es sin duda, una aportación a la filosofía y a la ciencia, ya que cada una de ellas brindan la información necesaria para una reflexión sobre el posicionamiento teórico que tiene este paradigma, además de abrir el diálogo entre los enfoques conceptuales. Como consumación de estos autores, es importante agregar que los aspectos como la experiencia humana, la esencia, la existencia o la humanidad no son fenómenos aislados por lo tanto sea cual sea el origen del ser sus elementos no son parte de una taxonomía sino son la complementación de un todo.

No se trata de crear debate sobre qué es primero, si la existencia o la esencia, más bien, es construir un pensamiento sobre la relevancia de estos elementos como parte de la humanidad de cada persona. El existir, sentir y pensar son los fundamentos para la comprensión de las personas dentro de los diversos círculos sociales e individuales en virtud de las capacidades propias y auténticas del ser humano, en una reflexión del "yo" dentro de un mundo real, natural, biológico, antropológico y espiritual. Por lo tanto, la humanidad está en un rol dinámico entre la reflexión del bien común con las acciones que ejecutamos con los otros.

En el siguiente apartado, se analizará la evolución del paradigma humanista desde su interpretación religiosa hasta el culmino actual en áreas de las ciencias del comportamiento. Sin perder el objeto de estudio del humanismo, que hace referencia a la búsqueda y permanencia de la integridad del ser humano a partir de rasgos de su personalidad y del mundo que lo rodea, se intenta narrar su desarrollo sociohistórico y la pertinencia actual.

5.2. Evolución del humanismo: confrontación de nociones contemporáneas

En el análisis anterior sobre la génesis epistémica del humanismo se observa que esta no es unívoca ni totalitaria. En la construcción de la verdad y el saber del ser humano las teorías de las ciencias de los seres humanos han buscado y reflexionado sobre la verdad, la esencia, la existencia, el sentido y significado que tienen los seres humanos en una vida material y natural. Posturas que van desde lo religioso hasta la bioética continúan con esta indagación sobre lo humano de los seres humanos y en los actos alejados con el cuidado del bien común.

A lo largo de la historia de la humanidad la trascendencia de la especie humana y de los otros seres vivos ha estado en la cúspide del exterminio, genocidio, homicidio u olvido a causa de las acciones de unos pocos que por el mal uso del poder y el exceso de barbaridad ejercieron prácticas violentas en contra de la sociedad y el medio natural. Algunas de estas acciones fueron y son: guerras entre naciones o personas, movimientos autoritarios que conllevaron a genocidios como los nazis, ataques con bombas nucleares en nombre de la ciencia y sus hallazgos, experimentación humana sin fundamento, violencia eclesiástica, maltrato a los seres vivos, entre otras muchas más atrocidades.

Desde diversas áreas se buscó la ayuda para la erradicación de pensamientos y acciones que acabaran las acciones que pusieran en peligro a la humanidad y la misma naturaleza. A partir de las nociones eclesiásticas del bien y del mal, en concordancia con la moral institucional, se consolida un movimiento, que al poco tiempo se convirtió en un paradigma para las diversas áreas de estudio de las acciones humanas. El humanismo como tendencia inicial busca una reconstrucción en la esencia humana y en las experiencias de vida en sociedad.

En el libro de Maritain (1936/1966) se intenta un acercamiento hacia la noción más pertinente para comprender la palabra humanismo, sin embargo, una de las características de este paradigma es que no existe una definición general para su fundamentación. Existirán las múltiples cantidades de concepciones según sea el acercamiento sobre el ser humano en un ambiente natural. No obstante, las características que manifiestan que el humanismo es el enfoque que busca la integridad de la persona en la realización del *yo* en un espacio socioafectivo.

En seguimiento de la lógica de Sartre (1945/ 2008) y Maritain, J. (1936/1966) concuerdan que para la reflexión sobre el humanismo contemporáneo es necesario identificar el existencialismo como sustento epistémico de esta corriente. Por otro lado, para Molano, C. (2016), más allá de identificar el origen epistémico visualiza que el objetivo del humanismo es la capacidad ontológica que tienen las personas de ejecutar acciones que estén dentro de los planos del bien y del mal (sin caer en supuesto religiosos). Ante lo anterior, Aizpuru, (2008) propone que el eje medular del humanismo es el criterio axiológico.

La diversidad de nociones o acercamientos teóricos sobre lo que es y lo que no es humanismo, se debe hacer un recorrido sobre su base histórica y evolutiva de las áreas del conocimiento que estudiaron y continúan con el ejercicio de analizar el objeto de estudio del humanismo y de su aplicabilidad en el contexto actual. Por medio de la comprensión de las dimensiones históricas- culturales de autores eclesiásticos, filosóficos, naturalistas o sociales la organización de la información permitirá su adaptación a la educación contemporánea. A continuación, se explicarán las cuatro etapas de prosperidad del humanismo.

La primera etapa del humanismo dentro de la cultura occidental se remonta a los escritos de las *civilizaciones antiguas*, específicamente de Grecia con Aristóteles y su obra de *Metafísica* con sus reflexiones sobre la transformación del conocimiento, y supuesto con el que abre su libro I "Todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber" (p. 14). Otro de los autores que apertura el paradigma humanista fue Platón en su obra *La república* cuyo elemento de partida para la justicia y la vida dentro de una sociedad era la dialéctica (Cordua, 2011).

Es claro que, así como estos autores indispensables para cualquier análisis de los paradigmas y teorías contemporáneas existieron otros que trazaron el camino de las ciencias de los seres humanos y en las relaciones con sus iguales. Para Cordua (2011) los escritos de la antigua Grecia fueron piezas claves para la comprensión del cristianismo antiguo, sin embargo, señala que existe otro posible origen del humanismo, el cual se precisa en los escritos religiosos de la iglesia Católica, ya que en esta doctrina se buscaba el alma de las personas para llegar a conocer a la divinidad.

La segunda etapa del humanismo fue una de las más amplias en la historia de los seres humanos y en su aportación al conocimiento. Esta fue conocida como el movimiento clásico, tradicional o renacimiento italiano. En esta investigación se le conoce como un *movimiento elitista* enfocado a la nobleza con bases religiosas en la vida cotidiana de los seres en sociedad. Molano (2016), Velazco (2009), Aizpuru (2008) y Maritain, J. (1936/1966), la describen como una época de movimientos intelectuales de la clase burgués, claramente en Europa como primer movimiento, y en su segunda fase con la invasión a América y su intención de cristianizar a todos para el acercamiento a un Dios supremo.

Algunos de los primeros intelectuales de los siglos XII- XV en escribir sobre la humanidad de los seres humanos fueron Francisco Petrarca, Giovanni Bocaccio, Pico de la Mirándola, Erasmo de Rotterdam (recuérdese que este pensador fue el pionero de hablar de formación humanista en las universidades), Antonio de Nebrija, Juan Luis Vives o Tomás Moro y Santo Tomás de Aquiles, entre otros. Como primer acto para el cambio entre la religión y la axiología Santo Tomás de Aquiles, habla sobre el alma de las personas en virtud de su humanidad, sin embargo, en sus escritos la noción del alma se acerca a la esencia humana y a la propia existencia. Por cuestiones del poder de la propia iglesia de la

época, Santo Tomás de Aquiles continúa con la interpretación del perdón del alma como salvación de aquellas conductas negativas que se hicieron en un mundo físico (Molano, 2016).

Dentro de esta misma época en el libro de *humanismo integral* de Maritain, J. (1936/1966) se asume que la interpretación del humanismo tenía dos corrientes para su análisis ontológico, el primero era a partir del cristianismo de la época en donde el sentido de la vida estaba enfocado hacia la divinidad de un Dios. Y el segundo hacia el cambio a la esencia humana, el autor lo denomina ateísmo, pero este vislumbra más en la línea del existencialismo y la libertad del ser humano dentro de una nueva sociedad intelectual.

En ambas posturas, religiosas o no, la filosofía reestructuró el pensamiento y saberes del ser humano en una comunidad colectiva. Pico de la Mirándola (citado en Velazco, 2009) es uno de los pensadores con mayor significación dentro de esta etapa, pues reflexiona sobre la dignidad humana como complemento de la propia libertad que busca el hombre y la mujer por medio del propio conocimiento. "Sostiene una concepción de libertad humana capaz de contribuir a definir su naturaleza, su pasión en el mundo y orientar el curso de su historia (p. 9).

En esta línea filosófica sobre las capacidades del ser humano como un ser pensante, autónomo, libre, creativo y con dignidad propia, el humanismo pretende reconocer cada una de estas virtudes para la búsqueda de acciones positivas dentro del mundo. Es decir, si las propias personas perciben su propia bondad, su libertad será para la mejora de su integridad en un plano individual, social y cultural. En consecuencia, de esta reconstrucción del hombre y mujer, más allá de solo herramientas de un destino eclesiástico, surgen por primera vez las ciencias humanistas que por medio de la comprensión de textos antiguos griegos o romanos intentan dar sentido a la esencia del ser.

Evidentemente este paradigma fue un movimiento que posibilitó el conocimiento del ser y de otras corrientes filosóficas de los siglos posteriores. No obstante, no todo fue positivo durante el desarrollo y posicionamiento de esta corriente. Los pensadores y pioneros de este paradigma tenían un conflicto con la enseñanza de esta sabiduría, ya que se manejaba solo para unos cuantos pertenecientes a una gama elitista del poder. Minorías como mujeres o razas inferiores (como las denominaban en la época) no eran dignos de conocer, ni mucho menos, de hacer aportaciones a esta corriente religiosa o filosófica.

La tercera etapa del humanismo fue conocida como un movimiento ilustrado, en honor a la ilustración del conocimiento de la época, sin embargo, para esta investigación el nombre más pertinente es *movimiento revolucionario*, puesto proporcionó un lugar al género humano, no como algo divino ni como un agente dentro de una monarquía o república, se reinventó el ser como un ser vivo que se diferencia de otras especies por su capacidad de raciocinio (Velazco, 2009).

El surgimiento de este movimiento revolucionario es del siglo XV al XIX, con su expresión mayor en Europa, se buscó un nuevo orden de gobierno y de pensamiento sobre los derechos de los humanos lo que conlleva a la libertad que se buscaba desde los tiempos de la antigua Grecia. Un hecho social que acrecentó este movimiento fue la revolución francesa en 1789, en donde con la insignia de –*libertad, igualdad y fraternidad*- los derechos humanos y la declaración universal de los derechos de la mujer y la ciudadana, se visibilizan las minorías existentes (Molano, 2016).

De esta manera, las tendencias de carácter intelectual, filosófico, cultural y democrático se incrementaron. Dando origen a otros pensadores que buscaron reconstruir la imagen del humanismo hacia todas las esferas de la sociedad y hacer partícipe a los actores como individuos autónomos, independientes, únicos y con carácter subjetivos dentro de una colectividad que necesitaba un sentido de libertad, responsabilidad y justicia.

Maritain, J. (1936/1966) describe que es en esta etapa del humanismo en donde autores como Karl Marx con su teoría del materialismo histórico, Friedrich Nietzsche sobre su influencia filosófica de la libre existencia del ser humano y Edmund Husserl con la subjetividad y el sentido de lo seres humanos, tuvieron la libertad de escribir sus obras en función de una base humanista para la tipificación de los errores que estaba cometiendo la raza humana y que afectó a la propia esencia, lo que ocasionó deterioro en las sociedades de su época.

No se pretende hablar de todos los autores que fundamentan su obra en la esencia o existencia del ser humano y que interrogaron la esencia y el futuro de la humanidad por medio de juicios filosóficos, ontológicos y axiológicos. Se intenta hacer un recorrido sobre la importancia que tuvo este movimiento humanista para el análisis de otros sectores del conocimiento que estaban en búsqueda de que la experiencia humana los llevará a una verdad parcial o absoluta.

La última etapa del humanismo fue la que se denomina *movimiento de transformación* del conocimiento, la cual va de inicios del siglo XX y sigue en construcción. En esta nueva etapa el humanismo permea en la ciencia de la conducta y en la educación. Para el filósofo e historiador Taveton Todovov (citado en Molano, 2016), el humanismo es "la autonomía del yo, la finalidad del tú y la universalidad de ellos" (p. 14). En esta reflexión, se expresa la idea de que la libertad de la que habla el humanismo es a partir de la voluntad que tiene la persona en el desenvolvimiento de su propia integridad y de sus sentimientos en exploración y realización de todas sus partes (Roméu, 2015).

El crecimiento del humanismo se extendió al continente Americano y fue adoptado por las ciencias del comportamiento. En 1950 surge como una fuerza consecuente de las guerras y las desigualdades sociales de la época para comprender las actitudes socio afectivas y las relaciones interpersonales. Su influencia histórica logró que autores en psicología Abraham Maslow, Carl Rogers, G. Allport, G. Moustakas y G. Murphy

concretaron los análisis integrales de las personas, por medio de la personalidad, factores afectivos, sociales y el contexto interpersonal de su medio (Hernández, 1998).

En concordancia con el crecimiento del humanismo en Europa y América fuera de la filosofía, se busca la conexión de todas las partes del ser humano con el propósito de su propia realización, considerando sus capacidades como la resiliencia, trascendencia, la toma de decisiones, la intencionalidad, propósitos y deseos para la propia esencia del ser que guíen el significado y sentido de la propia experiencia humana. Debido a esto, en la actualidad no existen nociones universales sobre el propio objeto de estudio del humanismo, pero sí hay cimientos para la reconstrucción en otras esferas del conocimiento.

Para concluir el apartado de la evolución histórica y conceptual del humanismo, es preciso agregar que, a lo largo del tiempo, los seres humanos adoptan tendencias para la comprensión de su esencia y experiencia dentro de la naturaleza. Estas fuentes religiosas o filosóficas no deberían estar aisladas hacia el sentido y significado de la integridad. En realidad, deben ser partícipes en la conceptualización del humanismo como corriente para una forma de vida que se efectúa en la integridad de la razón, la esencia, las conductas, el espíritu, las emociones y la empatía hacia los otros y el medio.

En el siguiente subtema, se describe y reflexiona cómo el pensamiento humanista, a partir de las ciencias que estudian las acciones humanas, permea en los fenómenos educativos y cómo genera una transversalidad con la generación de ciudadanos con responsabilidad y autonomía en las nuevas sociedades del conocimiento, económicas y culturales. En una corresponsabilidad entre la conciencia individual sobre los actos ejercidos e identificación de cada uno de los agentes de experiencia que aporta significado a sus procesos formativos en sociedad.

5.3. La transición del humanismo al sector educativo

En el ejercicio epistemológico realizado a lo largo de estos cinco capítulos de tesis, se busca centralizar a los agentes de experiencia dentro de su proceso formativo en la educación de posgrados como los protagonistas de su propio conocimiento y de la difusión de este. No obstante, escuchar la propia voz de los que ahora son profesionistas y expertos en el sector educativo no es una tarea sencilla para la presente investigación ni para las anteriores. Esto se puede demostrar por medio de los múltiples análisis que se han hecho sobre los paradigmas tradiciones en donde el producto final es una consecuencia observable de los actos educativos, dejando de lado las condiciones humanas, cognitivas o emocionales.

La trascendencia del paradigma humanista, proveniente de corrientes filosóficas y psicológicas, modificó la enseñanza tradicional hacia una educación humanista. La entrada al sector educativo fue un reto en sus inicios en la década de 1950, ya que la educación se

encontraba bajo paradigmas fundamentados en el conductismo con los trabajos de los psicólogos J. B Watson y B.F. Skinner. El objetivo de la educación tradicional era la evaluación del producto final, las consecuencias, las calificaciones cuantitativas o los resultados observables para medir el conocimiento, lo que ocasionó una educación estandarizada para los países de Europa, Estados Unidos y América Latina (Hernández, 1998).

A pesar de los resultados obtenidos con este paradigma en los diversos niveles formativos, algunos investigadores humanistas como Rogers (1975/1996) observaron que los estudiantes eran personas pasivas y obedientes que seguían contenidos temáticos en su totalidad. Provocando que sus aprendizajes no fueran significativos en relación con el mundo externo con el que entraban en contacto. Además de solo observar los resultados finales, la creatividad, la autonomía e integridad de los estudiantes no era valorada como parte de su proceso educativo.

Debido a lo anterior, la entrada del paradigma humanista a la educación, o como menciona Cordero (2006) no se puede hablar de una sola teoría o metodología sino de una educación humanista, la cual fue el resultado de una revolución intelectual y social con base en las ideas y las mejoras de filósofos y académicos para el cambio del proceso de formación. En este estudio, se aludirá al trabajo de los Norteamericanos John Dewey como pionero en la educación, posteriormente a Carl Rogers y se culmina con la aplicabilidad del cultivo del humanismo actual de Martha Nussbaum, sin embargo, se considera que dentro de la educación y pedagogía contemporánea universal los representantes de movimientos humanistas han sido incontables y cada uno de ellos tiene su importancia en toda la literatura.

Los cambios fueron paulatinos, pero siempre contemplando las realidades y desafíos de los diversos niveles educativos. Es aquí en donde las ideas de transformación en la filosofía educativa de John Dewey vislumbro un aprendizaje basado en los haceres propios y las actividades ejecutadas como parte de una experiencia personal, este proceso tendría activos a los estudiantes y ya no serías solo agentes pasivos del acto educativo. Posteriormente, los modelos psicológicos de Carl Rogers llegan a los recintos escolares centralizando el aprendizaje en la integridad de los estudiantes. A través de las capacidades individuales como la empatía, genuinidad, pertinencia positiva y diálogo (Swan, 2020).

Repensar los actos educativos desde el humanismo postulados de Dewey o Rogers, dirigirá el pensamiento, conocimiento y conductas hacia la libertad, el cultivo del ser en virtud de su crecimiento personal y profesional, el fomento de la creatividad, la comunicación asertiva, los aprendizajes significativos basados en los procesos cognitivos y emocionales desde las experiencias vividas de la sensibilidad del ser. Autores como Cordero (2006) y Aizpuru (2008), entre otros, concuerdan en que la humanización en los procesos de formación debe generarse desde la educación básica con el conocimiento de las propias emociones y las de los otros. En niveles de educación media superior en donde la

integridad de los jóvenes debe ir direccionada hacia una conducta ética y democrática en sociedad. Y en el caso de la educación superior, se busca el desarrollo de un ser con pensamientos, autonomía y objetivos deontológicos en una sociedad globalizada.

El objetivo de una educación humanista debe ser la transformación de una persona pasiva a una persona que integre todas las dimensiones de su ser y que estas representaciones sean el resultado de sus propias experiencias vividas en correspondencia de la responsabilidad que sus acciones tendrán en aspectos morales, sociales y éticos dentro y fuera de las colectividades inmediatas. Al igual que la noción de experiencias de Larrosa (2006) la humanización del ser en la educación busca trascender del plano inmediato para visibilizar la existencia del yo y el sentido de un futuro incierto (Hernández, 1998).

Mencionar toda la evolución del paradigma humanista en la educación se aleja de los objetivos de esta tesis, sin embargo, sí resulta importante hacer énfasis sobre esta trascendencia de otras áreas del conocimiento del humanismo hacia los procesos de formación. Puesto que el desarrollo de teorías y modelos educativos a partir de la humanización del ser, la afectividad, lo cognitivo, la autorrealización o la sensibilidad eran temas que no estaban dentro de la adquisición de un conocimiento. Sin embargo, actualmente se reconoce que estos son partícipes del acto educativo colaborando en la exploración y comprensión de un aprendizaje significativo, altruista y social (Rogers, 1975/1996).

Es cierto que los paradigmas tradicionales son más comunes en la educación superior de posgrados, tal y como se estableció en el capítulo del estado del arte, su vinculación entre educación de posgrado y educación tradicional o enfoque alemán corresponde a los tipos de orientaciones formativas que cada posgrado ofrece. En el caso de México el posgrado continua como la obtención de un grado y la realización de un producto final, independientemente de uno profesionalizante o de investigación.

A pesar de no tener una incorporación al sistema educativo como en otros niveles, se estima que el uso de una educación humanista en la formación de posgrados conlleva a la innovación y a la reconstrucción de saberes y haceres en las competencias socioafectivas e investigativas para los agentes de experiencias. La idea de migrar hacia un paradigma humanista en el desarrollo de sistemas educativos con estrategias flexibles que identifiquen las capacidades cognitivas, afectivas y sociales significa valorar la integridad de cada uno de los estudiantes y futuros egresados. Esta necesidad surge a partir de los problemas que la educación tradicional tenía en la adaptación con los sistemas gobernantes, económicos o sociales de cada época, desde un capitalismo neoliberal hasta la humanización de los seres vivos en la tierra.

Algunas propuestas contemporáneas para sustentar el humanismo, específicamente en la educación superior de posgrado, fueron los modelos experienciales centrados en la persona (predecesores del modelo de Rogers). Estos tienen bases sobre pedagogías pensadas en la

diversidad social y en las necesidades actuales, cuyo propósito es darle autonomía a cada uno de los estudiantes sin que la práctica educativa sea directiva o dirigida, pero que su flexibilidad se pueda adaptar hacia los entornos fuera de la educación (Murphy, 2018).

Así como la propuesta anterior, los investigadores modernos expuestos en el estado del arte de esta investigación, sustentan una necesidad a la integración de los procesos afectivos, emocionales y cognitivos en la educación de posgrado. Estos sistemas educativos, que en ocasiones parecieran pertenecer a los herederos o a los privilegiados de una clase de élite. Un supuesto sobre el uso de paradigmas tradicionales es la pérdida de valores, ideales, sueños, o el propio espíritu sobre lo que es el conocimiento por motivos de metas cuantitativas.

La educación de posgrado requiere urgentemente de la humanización de los actores educativos, desde el juicio de que un pensamiento es un acto de la valoración humana hasta un cultivo de asertividad y empatía para interiorizar el sentido y el significado de una formación propia personalidad. En correspondencia de los tres núcleos temáticos de esta investigación, sin duda, la formación es la esencia de los procesos humanistas en la educación, puesto que es la encargada de construir la propia realidad por medio de las experiencias vividas, además de un buen pilar para un ciudadano en sociedad (Garza, 2017).

Como conclusión del humanismo en la educación superior, se debe agregar que la formación y la inserción profesional son dos elementos para analizar el cambio de una formación humanista e integradora, en donde los estudiantes y egresados sean el eje principal de su ejercicio académico, profesional y personal. No solo se trata de un proceso de enseñanza y aprendizaje, la formación conlleva hacia la suma de todas las partes de cada persona y a la forma que asumen y reflexionan su lugar dentro de una comunidad de aprendizaje.

A continuación, se describe una breve justificación sobre el objeto de estudio entre la formación y la inserción profesional, así como los dilemas teóricos que fueron partícipes de la elección de los enfoques teóricos más pertinentes que justifiquen la importancia del saber, sentir y empatizar en los posgrados. Desde esta nueva mirada, la educación humanizante en los posgrados es la concepción del desarrollo humano y de todo aquello que identifica al ser.

5.4. Educación y economía: el dilema entre sus teorías y modelos

En un ejercicio heurístico para encontrar la teoría más pertinente sobre la formación de posgrado, que visibiliza las repercusiones en el sector laboral, se hizo una autorreflexión sobre la complejidad que implica dialogar sobre una sola teoría. Y no se hace referencia a cuestiones epistémicas o metodológicas, sino a la elección de solo una sustentación

hipotética que estructure la idea de una tesis de la formación de posgrados en educación de la Universidad de Sonora.

La contextualización es parte de uno de los pasos esenciales en el ejercicio de la investigación ya que propone acotar el objeto de estudio, pero en la búsqueda de teorías se encontró que todas eran paradigmáticas o generales, es decir, no se permitía hacer un análisis preciso del objeto de estudio de esta investigación. A pesar de esto, no representó una característica negativa, más bien, propició el interés de hacer este apartado previo a la selección de las teorías sustantivas que dan apoyo al ejercicio entre la formación y la inserción profesional.

En esta primera fase se reflexiona sobre las aportaciones de las propias teorías generales educativas para una formación basada en la experiencia personal de los egresados de posgrados, sin embargo, la búsqueda fue exhaustiva, profunda y minuciosa y los resultados negativos, ya que en su mayoría estas fueron pensadas para una educación inicial. En comprensión de lo anterior se agruparon las teorías del aprendizaje en cinco rubros: 1) conductistas, 2) teorías constructivistas, 3) teorías cognitivas de base individual, 4) enfoques humanistas y 5) enfoque sociocultural.

En esta reflexión no se intenta hacer un resumen sobre la obra de cada una de estas teorías, más bien, es comparar que ninguna de ellas está contextualizada en las características de la educación de posgrado. En el primer caso la perspectiva conductista de John Watson y Frederic Skinner, que no es denominada como una teoría en su totalidad, centra su interés en los efectos finales de la conducta. El estudiante es un agente pasivo y su producto observable es el resultado de un aprendizaje favorable. Por otro lado, las teorías constructivistas o psicogenéticas, propuestas por Jean Piaget posicionan el conocimiento humano desde una base biológica en la adaptación con el medio (Ortiz, 2013).

En el tercer apartado, las de teoría cognitivas de base individual con los trabajos de David Ausubel, Jerome Bruner y Albert Bandura, entre otros. Son aquellas que le dieron relevancia al proceso del pensamiento humano, a la creatividad y a la metacognición. De esta misma se desprenden los primeros trabajos que propiciaron los enfoques humanistas en la educación con Carl Rogers, Abraham Maslow y María Montessori. Por último, los enfoques socio-culturales se centran en la influencia de los cambios sociales, políticos, económicos y culturales para el desarrollo del aprendizaje, sus obras más representativas fueron de Leo Vygotsk, Paulo Freire y A. R. Luria, entre otros (Oñoro, 2003).

Desde otra perspectiva conceptual, existen modelos pedagógicos que aportan relevancia a las nuevas necesidades que las teorías no contemplan, debido a esto, existen otras formas de ver la realidad educativa. Los modelos pedagógicos o educativos son construcciones teóricas que diseñan, interpretan y ajustan la realidad para colaborar en un deber ser del ejercicio académico, con el propósito de que la realidad ideal sea eficaz, efectiva y palpable. En una organización general se contemplaron tres básicos: 1) modelo tradicional

pedagógico de Ignacio Loyola con la influencia de la escuela pasiva. 2) modelo filosófico educativo con representantes como John Dewey y William James (Ortiz, 2013).

Las características filosóficas como los trabajos de John Dewey con la experiencia vivida y la de William James sobre la moral en la educación, enriquecen y forman parte de los ejes temáticos de la investigación, sin embargo, como lo menciona Dewey en su libro de educación y experiencia (1938/2010) es necesaria una teoría de la experiencia para un análisis de los procesos de formación, sin embargo, no se sustenta en su propia obra. 3) El modelo de desarrollo integral con representantes como Paulo Freire, Carl Rogers, Abraham Maslow, Jerome Bruner, John Dewey, entre otros, proponen una educación para la libertad con base en los paradigmas humanistas, constructivistas y cognitivos.

Se debe enfatizar que la ilustración de estas teorías y modelos educativos que fueron adaptadas al sector educativo es solo para visualizar el campo general de las teorías tradicionales que existen. A pesar de contar con un fundamento de base individual y constructivista, la trascendencia de humanismo al campo educativo no puede ser considerado como una teoría general, por la falta de una estructura en sus referentes epistémicos y empíricos, sin embargo en los enfoques tradicionales los representantes pioneros fueron Abraham Maslow y Carl Rogers. Los dos autores, buscaron que la esencia humana como los pensamientos, sentimientos, creatividad y humanidad se asociaron a las áreas académicas (Shunk, 2012).

Es claro que un enfoque del humanismo en lo educativo complementa las ideas, intenciones y núcleos temáticos de la investigación, al darle voz y participación a los estudiantes de posgrado y a los egresados verlos como personas autónomas y libres para la toma de decisiones. Todo esto comprendido por medio de su propio aprendizaje significativo y de sus experiencias vividas, porque lo esencial es la integridad y no los resultados finales. Pero este enfoque fue pensado para la niñez dentro de un sistema educativo básico.

Otra área de oportunidad que se identificó en la búsqueda de una teoría pertinente entre la formación de posgrados y sus repercusiones en la inserción laboral fue el desgaste de los múltiples usos que le dan a la noción de aprendizaje. Quizá en otros niveles formativos, para los cuales fueron diseñadas las teorías ya mencionadas el aprendizaje era el objeto de estudio, pero en cada una de estas aproximaciones teóricas, el aprendizaje es una meta del proceso educativo. Por tal motivo, estas teorías se quedan en una visión panorámica sobre las experiencias formativas.

Al no encontrar una teoría o modelo educativo que se adecuara a las necesidades de esta investigación, la inclinación sobre otro eje temático se hizo presente. Una nueva línea de investigación sobre teorías de base económica que sustente la inserción profesional de los egresados. Sin embargo, el objeto busca analizar las experiencias formativas de posgrados

de educación y sus repercusiones en la inserción profesional. Lo que resulta en otro dilema para comprender y sustentar la investigación.

Si bien, ya en el capítulo del estado del arte se describieron las investigaciones más actuales sobre los enfoques del capital humano, neoliberalismo, educación para el trabajo o dual, teorías de las credenciales o correspondencia, se encontró que ninguna de las teorías económicas le daba una estructura teórica al estudio. Más bien, lo que permitieron fue visibilizar lo que han dicho otros autores sobre que ocurre en la entrada al mundo laboral de los jóvenes con credenciales académicas altas. Es decir, hasta este punto no se encuentra una teoría general que sustente la pertinencia de esta investigación.

Durante este proceso heurístico, las teorías de la economía de la educación arrojaban resultados alejados al humanismo, puesto que la educación solo era la vía para una inversión monetaria o para lograr el éxito laboral, no como parte de una experiencia humana sino como la obtención de un título. Una solución fue utilizar una teoría sociológica del trabajo, pero la atención se centra en identificar la salida al campo laboral como elemento principal. De esta forma, se concluyó que al igual que autores como Márquez (2008), Keck y Saldivas (2016) y García y Feliciano (2019) la necesidad de una teoría o modelos de base individual e integral que contemplen las características éticas, cognitivas y afectivas.

Por último, en la fase de la búsqueda teórica de este capítulo, se decidió no crear dilemas ni conflictos de los dos ejes temáticos, formación e inserción profesional, más bien, la solución fue buscar una teoría sustantiva o enfoque teórico en donde las proposiciones conceptuales o nociones se ajusten al contexto inmediato de la investigación. Para esto en el siguiente apartado se formuló un diálogo entre el enfoque centrado en el estudiante del humanismo de Rogers y la teoría sustantiva de Nussbaum, que es contemporánea y está basada en las necesidades reales que tienen los egresados de la universidad.

5.5. La transformación de los posgrados: Un enfoque teórico humanista integrador.

Después del análisis en la sección anterior, se comprende que la búsqueda de teorías, enfoques o modelos dentro de las ciencias sociales y humanas que puedan desarrollar la humanización dentro de las áreas educativas, no es algo novedoso ni reciente. Esta idealización del -*deber ser*- por medio de la filosofía educativa y la pedagogía es el eslabón perdido de los objetos de estudio de la educación formal. Tal es el caso de la educación superior, en particular la de posgrados, se busca el desarrollo de egresados pensantes, críticos, evaluadores y competitivos en la adaptación social. Más allá de la generalización de un conjunto de contenidos temáticos, se necesitan saberes que colaboren en la vida de la sociedad, cultura, tecnología y evolución.

Para Escamilla y Quintero (2016) la educación superior es un acto de traspasar contenidos de una institución deshumanizada, ya que este recinto está bajo condiciones

políticas, estatales, económicas y morales de unos cuantos, lo que ocasiona objetivar la dignidad de cada uno de los seres pensantes que se instruyen. Se debe agregar que el reto no solo está dentro de la interacción entre los académicos y los estudiantes, sino en la adaptación y reestructuración de teorías y modelos de la práctica educativa en posgrados hacia una educación humanista que centra su interés en personas reflexivas.

En el estado del arte se unificó el término de agentes de experiencia para referirse a las y los que fueron estudiantes y que actualmente son egresados capaces de trascender por medio de sus experiencias. Esta trascendencia se refiere a ubicar la realidad a la que se enfrentan de forma consciente, crítica, autónoma y decisiva en los aspectos de la vida personal, profesional y colectiva. Se infiere que no solo es conceptualizar la formación integral de los estudiantes, se trata de cambiar las formas de hacer educación de posgrados centralizando al agente de experiencia en cada aspecto de su estilo de vida, personalidad, elementos asociados, etapa de la vida, subjetividad, ideales, sobre todo, en su dignidad para la vida como ciudadano.

Ante esto, se analiza que la formación de los agentes de experiencias de los posgrados en educación requiere una reestructuración en su metodología e interpretación de sus habilidades como investigadores o profesionales. Para esto, se busca un enfoque en donde sus potencialidades, entendidas como competencias para la vida personal, profesional y colectiva; las etapas del desarrollo humano en las que se encuentres; y su proyecto de vida se compaginen para el nacimiento de un humanismo que genere frutos en la vida del propio agente de experiencia como en la sociedad.

Como resultado del debate efectuado sobre las teorías o enfoques de la educación del apartado anterior, se concluyó que una de las características de la educación en cualquiera de sus niveles académicos, es que existe una carencia de teorías autónomas y propias de la disciplina. Esto no tiene que ser contemplado como algo negativo o un área de oportunidad de la educación, más bien, se considera que el área necesita de otras disciplinas para su análisis a profundidad.

La identificación de una teoría educativa que explique la idea de una formación humanista en la educación de posgrado, y que además de eso, comprenda la transición entre la universidad con el mundo de la empleabilidad, no fue una actividad sencilla. A pesar de que la investigación siguió un eje paradigmático humanista para la fundamentación teórica y sustento de los ejes temáticos se reflexionó sobre la adopción y adaptación del enfoque teórico de *–educación centrada en los estudiantes-* de Carls Rogers cuyas características son adaptables a las necesidades del posgrado.

Sin embargo, a pesar de que el autor busca una formación del ser para la vida, no hay el sustento suficiente para justificar la inserción profesional contemporánea de los egresados. Es por esto, que se pone en diálogo los postulados de la educación con enfoque de las capacidades humanas de Martha Nussbaum, este trabajo centra su interés en los estudios

universitarios y en la humanización de los ciudadanos. De esta manera, ambos enfoques teóricos buscan una educación hacia la libertad, justicia y autonomía.

5.5.1 Comprensión de los enfoques teóricos humanistas en la educación de posgrados

Para iniciar la perspicacia del uso y adaptación de los dos enfoques teóricos, se requiere hacer una reflexión sobre los aspectos filosóficos que nutren estos postulados teóricos, por un lado, la propuesta que hace Carl Rogers (1975/1996), conocido como el padre de la educación humanista, centra su interés en la integración de todas las partes del agente de experiencia como son: la subjetividad, los valores y la libertad. Y para Martha Nussbaum (2005) la base fundamental de una educación que cultive la humanidad de los otros está dada en la autoexploración de uno mismo, es decir, en reconocer el valor de la vida misma.

En la obra de *Libertad y creatividad en la educación* de Rogers (1975/1996) hace un análisis por medio de las experiencias de los actores educativos, como lo son docentes, estudiantes y administrativos, de esta forma puede comprender las narrativas de cada uno de ellos para consolidar su enfoque centrado en los estudiantes. La primera observación que se tiene, parte del sistema educativo y el contexto económico como principales fuentes de la problematización sobre la ausencia de cuestiones afectivas en la educación.

Esta aseveración se vincula con lo que se mencionó en el contexto de la investigación, puesto que la relación entre la cantidad de posgrados educativos, los matriculados y el porcentaje de egresados no tiene una relación directa con el contexto socioeconómico de México o de otros países de Latinoamérica, lo que obstaculiza la inserción profesional a puestos competitivos y remunerados al nivel de un egresado de maestría o doctorado. Otra situación que se describió en el estado del arte fue que la formación que viven los estudiantes suele estar bajo paradigmas tradicionales de percepción de autoritarismo, agresión, violencia, miedo y cumplimiento de objetivos de los programas.

Ante estos problemas que vive la educación de posgrados, y siguiendo los aportes epistémicos del enfoque teórico seleccionado, la universidad es uno de los recintos más ortodoxos y tradicionales que existen, y que sus cambios graduales son lentos y alejados de la integridad de sus estudiantes. Otro de los principios que sigue Rogers, y que más adelante los retoma Nussbaum, tiene que ver con la libertad, la creatividad e individualidad. Lo que propone que los investigadores reformularon las prácticas formativas guiadas bajo constructos humanísticos.

Es decir, además de los objetivos tangibles que exigen las instituciones gestoras o patrocinadoras del sustento de los programas de posgrados, se necesita que la esencia cognitiva, afectiva y ciudadana sea uno de los motivos de una educación integradora que conlleve a la libertad y adaptación de un mundo globalizado. Es importante agregar que esta libertad debe ser intencionada hacia lo que realmente quieren los agentes de experiencia, se vive en un mundo de controversia entre lo que enseña los posgrados y el

mundo real laboral o social, por tal motivo, los estudiantes deben adquirir competencias y desarrollar experiencias hacia una vida como ciudadanos.

Esta propuesta teórica se justifica con los trabajos de otros pensadores como Paulo Freire, Rousseau, Pestalozzi, María Montessori, John Dewey, entre otros, que estaban a favor de humanizar la educación, y que, al mismo tiempo, se pensará una educación de libertad para la vida. No es un secreto ni una novedad, que la educación sea al inicio de la calidez y el significado subjetivo, sin embargo, Rogers (1975/1996) fue uno de los pioneros en centrar su investigación en estos factores dentro de la educación inicial. Desde 1969 la psicología humanista abre sus brechas a la educación humanista en virtud de las líneas afectivas.

Otra forma de justificar este enfoque teórico en la educación superior es propuesto en el mismo libro de Rogers (1975/1996), en uno de los últimos capítulos se demuestra su aplicabilidad en distintos cursos universitarios, que van a partir de ciertos grados de responsabilidad entre sus integrantes, la concesión de libertad, liderazgo, y lo valores como punto de apoyo en sus ejercicios formativos. Esto ayuda de eje articulador para que los estudiantes ingresen a una sociedad cambiante, globalizada y multicultural. Para Nussbaum (2005) es aquí en donde está el verdadero problema, que los egresados no cuentan con la humanización suficiente para comprender la diversidad del mundo real.

A partir de lo anterior la presente investigación reconstruye el enfoque centrado en los estudiantes con ayuda del nuevo enfoque de las capacidades humanas contemporáneo para una comprensión a profundidad de la relación entre formación de posgrados en educación y la inserción al campo profesional de los egresados. Todo esto por medio del análisis de las propias experiencias de cada uno de los que fueron estudiantes y en la actualidad son ciudadanos profesionales.

5.5.2. Reconstrucción del enfoque humanista integrador centrado en las y los agentes de experiencia.

El cambio de teorías tradicionales desde las áreas educativas en un verdadero conflicto debido a la posición y fuerza que han tenido durante décadas. Sin embargo, para eso es una teoría, para que se pueda modificar, cambiar, adecuar o eliminar en caso de que no permita explicar el fenómeno. Debido a estos cambios, la teoría sigue vigente, o bien, da paso a otros enfoques teóricos.

Es por lo que una reconstrucción del enfoque centrado en los agentes de experiencia es necesario para la comprensión de la problematización y características que presenta la relación entre formación de posgrados con la inserción profesional. Significa que existe el hambre de un nuevo orden de conceptualizaciones, enfoques, teorías o paradigmas de los modos de acción educativos de la actualidad. Se busca que la educación de posgrados sea

vista desde un enfoque humanista integrador que prepare para las responsabilidades en sociedad.

Se trata de alejar a los agentes de experiencia de la docilidad, receptividad y obediencia (Dewey, 1938/2010) para repensar en un ejercicio profesional dirigida a seres únicos, pensantes, críticos y en búsqueda de un sentido de pertenencia en una sociedad globalizada y competitiva. Está asociado con la libertad de ejercer una autonomía, ciudadanía y responsabilidad social. Para comprender estos puntos, entre la formación y la educación para la vida (Rogers, 1975/1996) o la educación con base en las capacidades humanas Nussbaum (2005). En las siguientes líneas, se explica la adecuación del enfoque, el mismo que sigue líneas paralelas y transversales del enfoque centrado en los estudiantes y de la educación para la liberación o de las capacidades.

5.5.2.1. Fundamentos epistémicos, ontológicos y éticos

Algunos de los postulados para la educación centrada en los estudiantes desde una perspectiva humanista son los siguientes: 1) los estudiantes deben valorarse a sí mismos por medio del autoconocimiento y descubrimiento de sus potencialidades intelectuales y/o emocionales. Mismo postulado que concuerda con las ideas de Nussbaum (2005) con su concepto de –*vida examinada*- el cual es adaptado del pensamiento de Sócrates, entendido como un reconocimiento analítico sobre sí mismo y el medio subjetivo y objetivo que lo rodea.

Se reconoce las habilidades que tienen las propias personas para ser autónomos, autosuficientes, reflexivos o sensatos, tanto consigo mismos como con los otros que lo rodean. En este sentido, se debe hacer una aclaración sobre el individualismo que se propone y que otros autores han criticado del enfoque centrado en los estudiantes. Al enfatizar que la educación debe ser individual no se refiere a que la colectividad o los otros quedan fuera de la humanización de los procesos formativos. En un caso contrario la individualización trata de identificar y examinar las necesidades de cada uno de los estudiantes en un panorama reflexivo sobre un ser único que se integra por un conjunto de elementos dentro de grupos sociales, culturales, académicos o laborales.

El segundo elemento de partida para comprender el enfoque centrado en los estudiantes con visión hacia la inserción profesional es 2) la satisfacción en la interacción con los otros, es decir, se refiere a los actores académicos en su guía formativa y a la conciencia de ellos mismos con los otros ciudadanos bajo criterios de paz, armonía y libertad. Otro fundamento que retoma Nussbaum (2005) y lo denomina –*imaginación narrativa*- que tiene que ver con la interacción con los otros, pero además de eso, es comprender al otro desde su perspectiva, en otras palabras, crear lazos empáticos.

El tercer aspecto, darle el lugar que ocupan cada uno de los agentes de experiencias como seres pensantes y asertivos para tener libres decisiones y autonomía en las diversas elecciones de su proceso académico. Desde la ética a la ontología, en el desarrollo de toda

la fundamentación teórica, cada uno de los participantes gozará de una de las bases de la humanidad y la libertad conforma un acto para cambiar e innovar su propio ejercicio estudiantil y profesional. En el siguiente apartado, se muestran las características esenciales del enfoque humanista integrado dentro de los posgrados por medio de las vivencias de los agentes de experiencias.

5.5.2.2. Enfoque humanista integrador: La universidad como escenario formativo

En la diversidad de literatura existente sobre la educación humanista, hay un conjunto de limitantes, críticas y oposición a la aplicabilidad que tiene el humanismo en los procesos formativos de la educación superior. A pesar de esto, se demanda un enfoque para la creación de un espacio emancipador. Los actores inmersos en los estudios de posgrados piden lazos afectivos y pasionales, así como lo argumenta Larrosa (2006) la experiencia educativa debe ser pasional para un verdadero conocimiento en la y para la vida.

En el propio enfoque de Rogers (1975/1996) los elementos como los contenidos educativos, los objetivos de la educación y el proceso de enseñanza y aprendizaje, son ejes indispensables para el cambio. Para su implementación en la educación de posgrados siguen siendo de importancia, pero se engloban en uno de los ejes temáticos de la investigación, el proceso formativo, como uno de los primeros cambios y ajustes hacia la humanización. Desde el enfoque humanista integrador la formación debe ser un lugar de cooperación más que de competitividad.

Es decir, la formación en los posgrados tiene que evolucionar hacia una experiencia de transición de la educación formal a los proyectos de vida de cada uno de los agentes de experiencias que la integran. Propiciando que los actores académicos sean semilleros de responsabilidad compartida en la generación y desarrollo de conocimientos hasta la resolución de problemas de la sociedad.

En una reflexión sobre la aplicabilidad de este enfoque en los posgrados se analiza que en las prácticas educativas de investigación y profesionalización se siguen algunos de estos criterios, por ejemplo, los contenidos y currículos flexibles, sin embargo, un área de oportunidad es que continúan con programas directivos y tradicionales. El enfoque seleccionado invita al fomento de contenidos flexibles y seleccionados por los actores académicos y a que haya autoexámenes o autoevaluaciones. Lo que representa actividades que, si se ejercen en el posgrado, pero no son pensadas desde paradigmas humanistas.

Es preciso decir que el proceso formativo no se reduce solo al escenario de la universidad, es claro que ubicarlo en este recinto posibilita un estudio más contextualizado y preciso, no obstante, la formación inicia desde que los agentes de experiencia son estudiantes de un programa de posgrado con normativas, requisitos, actividades escolares y procesos académicos y está prosigue hasta que llegan a una inserción profesional desarrollando sus capacidades individuales, competencias colectivas y profesionales, y se convierten en ciudadanos de una sociedad.

5.5.2.3. Los agentes de experiencia

Cuando se llega al elemento principal del enfoque centrado en las vivencias directas, las narrativas y los significados de quien estuvo en el proceso formativo desde el posgrado hasta la inserción profesional, existe controversia de hacer una denominación clara de ellos, debido a que no son estudiantes, pero su paso por ese título es la esencia de los ciudadanos profesionales en los que se convierten.

Sería reiterativo volver a citar a los autores del estado del arte que proponen darles voz, empatía y autonomía a los actores del posgrado, sin embargo, para Rogers (1975/1996) la educación humanista debe estar pensada en los estudiantes que se están formando (en el caso de esta investigación en aquellos que ya se formaron académicamente, pero siguen en un proceso de formación integradora). A continuación, se muestran los puntos más relevantes para el autor en la percepción y rol de ellos:

- Constructores de su propio conocimiento.
- Seres que buscan confianza, respeto, autonomía, ayuda, compromiso, seguridad y autenticidad en sí mismos.
- Requieren integrarse a un espacio formativo como miembros de una familia.
- Oportunidad de ser responsables.
- "Libertar, no permiso" (1975/1996, p. 132).
- Son ciudadanos activos.
- Necesitan pensar y hablar en voz alta.
- Conciencia de la realidad.
- Personas con valores propios.
- Creatividad individual.
- Interacción con los otros para el aprecio, aceptación y confianza.

Es claro que en la concepción del enfoque centrado en los estudiantes de Rogers (1975/1996) desarrolló el deber ser de la educación y en su aplicabilidad, se demostró que en distintos niveles educativos, etapas cronológicas, contextos y diversidad cultural las características antes expuestas tienen una relación directa con el aprendizaje significativo, el desarrollo de conocimiento, las capacidades de cada uno de los estudiantes, pero sobre todo, un impacto positivo para la educación para la vida.

En la actualidad, la educación centrada en los estudiantes en los posgrados debe ir encaminada hacia el agente de experiencia dentro y fuera del programa educativo, ya que además del cumplimiento de los objetivos establecidos por los lineamientos del CONACYT o de la propia Universidad, se intenta que el conocimiento sea para despertar y fomentar la autonomía del propio –ser humano- como un todo integrado de sus propias capacidades y habilidades. En la idea de Nussbaum (2005) la universidad tiene la responsabilidad de formar a ciudadanos responsables en lo individual, social y político.

Otro de las características que propone Nussbaum (2005) en su libro del "Cultivo de la humanidad" es que la conciencia sea fortalecida en cada uno de los estudiantes pues esta es la base para asentar la imaginación, la emoción, el pensamiento y la voluntad como parte del propio sentido de la vida, se entiende entonces, que en las ideas de una humanización en la educación se debe construir por medio de prácticas democráticas en las que se incluya la individualidad de la persona desde su propia reflexión del yo, la empatía y la libertad hacia los otros.

En ambos enfoques teóricos el estudiante/egresado o ciudadano debe auto regirse por los valores establecidos en su desarrollo humano, las creencias, la espiritualidad, la moral, diversidad cultural y la idiosincrasia. Esto conlleva a la examinación de la importancia que tiene una formación hacia la vida, dejando de lado lo profesional o los contenidos temáticos adquiridos durante el programa de posgrado. Se pretende darle el significado de ser un estudiante respetado y valioso, pero también una persona íntegra para una sociedad compleja y problemática.

La idea de denominar a los agentes de experiencia en este enfoque es no cortar la trayectoria entre "fue un estudiante" y "es un profesional", sino en determinar que son seres individuales en mundo colectivo, cultural y diverso. En donde la libertad debe tener un significado interior y exterior que va desde la elección del programa de posgrado, el tema de tesis o de investigación, el uso del pensamiento autónomo y crítico hasta la complejidad de cada una de las estructuras objetivas y subjetivas a las que se enfrenta en cada paso académico y laboral.

5.5.2.4. Facilitadores académicos

Otra de las características esenciales en la reestructuración del enfoque humanista integrador es el rol que tienen los facilitadores del conocimiento, maestros o maestras, académicos (as), docentes, entre otros títulos. Desde la perspectiva de Rogers (1975/1996) y Nussbaum (2005) el docente en la educación debe tener un papel fundamental en los procesos formativos de cada uno de los estudiantes. El docente debe ser un facilitador de conocimiento, con tareas activas, creador de pensamiento y saberes, y por último, ser un investigador por vocación.

El sentido de la interacción entre los agentes de experiencia con sus modelos académicos y formativos es una de las características más relevantes para el enfoque propuesto por Rogers y Nussbaum. En la generalidad del rol de los facilitadores académicos en la educación se reflexiona sobre el ejercicio que deben hacer en su práctica educativa a mostrar líneas empáticas en los procesos comunicativos, la proximidad y los estilos de interacción (Colin, 2017). En las ideas de Rogers (1975/1996) los docentes, académicos y maestros deben dirigir la educación en los siguientes aspectos:

- Facilitar los procesos de aprendizaje.
- Formar estudiantes para un crecimiento personal y académico.

- Generar nuevas ideas y estrategias en la enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar las comunidades de aprendizaje.
- Entorno formativo cálido y armónico.
- Habilidades para dialogar, escuchar, enseñar y evaluar.
- Desarrollo de su propio significado de la enseñanza.
- Implementación de una formación horizontal y transversal en donde el estudiante sea el centro del proceso educativo.
- Responsabilidad ante valores como el compromiso, autonomía, conciencia y tranquilidad.
- Implementación de grupos de sensibilización.

Por otro lado, para Nussbaum (2005) el profesor o el académico que guía los procesos formativos en la educación universitaria debe cumplir con nuevas estrategias que humanicen a cada uno de los estudiantes con el fin de crear una conciencia para ser ciudadanos reflexivos. En los postulados de la imaginación narrativa, la autora hace hincapié a la reestructura de la empatía entre los principales actores del proceso formativo, en indispensable recalcar que, tanto estudiante/egresado y facilitadores académicos deben comprender a los otros.

En el rol del docente universitario la autora menciona “Los profesores de hoy en día están formando a los futuros ciudadanos de una época de diversidad cultural y de creciente internacionalización” (Nussbaum, 2005, p. 16). En el cultivo de la humanidad de estudiantes los principales modelos deben ser los profesores y académicos, ya que son ellos en buscar, inculcar, desarrollar y demostrar las capacidades que tienen los estudiantes. Este seguimiento se constituye a partir de la historia de cada uno de los agentes de experiencia, la revolución cultural en la que viven, la moralidad y los valores sociales de la interacción humana.

Para finalizar con este apartado, el facilitador académico en los posgrados es un ejemplo para seguir en cada uno de los agentes de experiencias, tanto dentro del programa de estudio como fuera del sector escolar. La imagen de un académico será la idea de lo que quiere llegar a ser el profesional. Por lo tanto, es indispensable, romper con las brechas del temor, de la angustia, la frialdad para cambiar hacia empatía y las emociones sustentables. Este tipo de interacción abre un desarrollo profesional cálido.

5.5.2.5. De la teoría a los métodos

En la aplicación de una teoría para el estudio de las experiencias que viven los que fueron estudiantes y que actualmente son profesionistas, se retoma el fundamento clave para los enfoques teóricos. La libertad de una formación centrada en la individualidad de cada uno de los participantes, una libertad con rasgos filosóficos de un deber ser, esto se refiere, a que la implementación de una teoría para la investigación tiene que ver con la visión sobre la realidad y de las formas de conocer el mundo.

Se tiene que promover un uso de modelos o enfoques teóricos que ilustran la pertinencia de la verdad social, cultural y económica a la que se enfrentan los agentes de experiencias. En este paso de la teoría a una implementación se contempla que el conocimiento es parcial y cambiante, por tal motivo, los autores proponen que dentro de las teorías se deben señalar los pasos para lograr esa parcialidad del fenómeno y del cumplimiento de las hipótesis.

Durante la trascendencia de un paradigma humanista hacia un enfoque centrado en los actores de la educación de posgrados, los pasos a seguir concuerdan con los planteados por Rogers (1975/1996) en una educación de los años 60s y en un deber ser e integral en las pedagogías liberadoras de la perspectiva de Nussbaum (2005). A continuación, se muestran los rasgos principales que deben guiar el desarrollo de estas teorías en la realidad educativa contemporánea:

- Actitudes positivas en la interacción entre facilitadores académicos y agentes de experiencias.
- Perspectivas objetivas como subjetivas.
- Análisis de los recursos vivenciales.
- Aprendizaje basado en las experiencias formativas de cada agente educativo.
- Diversidad cultural, étnica, social, religiosa, económica de los agentes de experiencias.
- Facilitadores académicos que sean co-aprendices del conocimiento del proceso formativo.
- Uso de contratos para la evaluación.
- Productos o proyectos desarrollados bajo esquemas críticos y analíticos.
- Comunidades de aprendizaje.
- Asertividad individual y grupal.
- Autoevaluaciones.

Cada uno de estos pasos, que definitivamente no son secuenciados, forman parte de una metodología en el desarrollo del enfoque integrador humanista cuyos requisitos para la implementación de esta teoría en la intervención e innovación educativa, es generar la misma investigación comenzando con los postulados antes mencionados. Es importante aclarar que cualquier teoría o enfoque teórico tendrá vigencia en virtud de su aplicabilidad en cada contexto y participantes, es por esto, que deben seguir pasos para su aplicación. A continuación, el último elemento para la comprensión y transformación del enfoque de Rogers (1975/1996) y Nussbaum (2005) es reflexionar hacia la prospectiva de la educación para la vida.

5.5.2.6. Ciudadanos en el mundo: formación para la vida e inserción profesional

El pensamiento de Nussbaum en obras como *El cultivo de la humanidad* (2005); *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley* (2006); *Paisajes del pensamiento. La inteligencia del pensamiento* (2008) establece que las emociones están

presentes en cada una de las sociedades, grupos, colectividades y ejercicios humanos tanto como la democracia, la cultura, la política y la ciudadanía individual. Y la ejecución de una vida en donde las emociones sean la base del regreso de la humanización es la educación libre.

Ya en el pensamiento de Rogers, el enfoque centrado en los estudiantes era el iniciador de una formación para vida, en donde se educará a seres con todas las potencialidades humanas para poderlas desarrollar en las diversas esferas de la sociedad. A pesar de eso, su trabajo no tuvo alcances fuera de lo escolar, y no porque no se pudiera aplicar, sino porque la idea del autor estaba centrada en la misma educación formal de las instituciones. Pero en las ideas de este enfoque, lo desarrollado en la educación era el pilar para la integración en la vida ética, moral y liberal de cada uno de los participantes.

A partir de la cultivación de la humanidad en la educación superior, Nussbaum (2005) menciona que el proceso resultante no solo se ve en una nota aprobatoria en los estudios profesionales ni en la adquisición de contenido teóricos, más bien, sus frutos serán expuestos cuando los agentes de experiencias se transformen en ciudadanos en el mundo. Dicho de otra manera, la ideología de ambos autores es para una formación hacia la vida de cada uno de los actores académicos.

Es evidente que tiene un vínculo directo con uno de los núcleos temáticos del estudio, la inserción profesional de los egresados, y es aquí donde se entrelazan las ideas de Rogers (1975/1996) en la individualización de cada una de las experiencias vividas como estudiantes dentro del contexto académico, lo que para Nussbaum (2005) es la vida examinada, para el autor representa la autonomía, la autoconfianza, el reconocimiento propio y las capacidades individuales como la creatividad, libertar y valores éticos o espirituales. Mismos que deben ser los ejes principales de la educación, en el caso particular de la educación de posgrados.

Dentro de la formación escolar y para la vida, otro aspecto debe incluir la imaginación narrativa (Nussbaum, 2005), que de nuevo se asocia con las propias experiencias que desarrollan los actores académicos, pero siempre en consideración de los otros. En la idea original planteada por Rogers (1975/1996) las comunidades de aprendizaje son el pilar de la empatía con los otros, esto conlleva a que las futuras relaciones fuera de la escuela sean armónicas.

Como último factor, y una categoría para el análisis como repercusión directa de la formación de los posgrados, es la calidad, elección y seguimiento del ciudadano dentro del mundo. El mundo puede ser considerado como la transición del agente de experiencias al ciudadano, el profesionista inmerso en un campo laboral o la persona con capacidades para el cambio y mejora social. Puesto que como ciudadanos insertos en una colectividad laboral es cuando las capacidades académicas, integrales y humanas serán ejecutadas y reflexionadas.

Cada práctica de libertad, democracia, juicio, adaptación, poder, lucha, valentía, integridad son parte de una educación centrada en la esencia, experiencia y desarrollo de cada uno de los agentes de experiencia, en consecución de una dignidad humana, conocimiento, amor y confianza hacia lo que se puede lograr como ciudadano egresado de un posgrado de calidad dentro de una sociedad con necesidades, retos y problemas. Es así como se concluye, que el enfoque humanista integrador se desprende de una educación humanista pensada en el mañana de cada uno de sus integrantes.

Antes de culminar con este capítulo, es necesario abrir una línea teórica sobre la importancia de la innovación de este estudio, ya que se considera que, desde los fundamentos epistémicos, la justificación, la adecuación de los enfoques teóricos y los métodos de hacer la investigación se camina por senderos de la innovación educativa. Claramente no son caminos seguros o sólidos, en el caso específico de la educación de posgrados, los atajos de la innovación muestran obstáculos, incertidumbres y desigualdades. Sin embargo, por estas mismas limitaciones se considera pertinente establecer por qué la innovación es parte del sustento teórico de la investigación y de la propia formación e inserción profesional de los agentes de experiencias.

5.6. Reconstrucción del vínculo formación de posgrados e inserción profesional: prospectivas de cambio desde diversos enfoques teóricos y prácticos de innovación educativa

Encarar la innovación educativa frente a las prácticas formativas universitarias y la inserción profesional de los egresados de posgrado, aún es uno de los retos que presentan las universidades en América Latina y específicamente México. A pesar de que la universidad tiene una labor de crear y desarrollar sabiduría, conocimiento, tecnología e información para la solución de problemas en el contexto social, educativo, político, entre otros, esta búsqueda de relación entre formación e inserción profesional se ve obstaculizada desde los fundamentos teóricos, las metodologías aplicadas y la intervención.

Uno de los elementos que posibilitaron este cambio entre procesos formativos e inserción laboral, es la implementación de innovaciones en la formación que viven los estudiantes de posgrado, en especial los de investigación educativa, como bien se sabe, esta área de la ciencia se encuentra en constante cambio a causa de los fenómenos de salud, sociales, culturales y políticos en los que se vive en la actualidad.

En este sentido, la innovación de la educación formativa de los estudiantes y egresados de la educación superior de posgrados debe ser vista como una prioridad para todos los niveles de una colectividad en un espacio y tiempo determinado. Es evidente que retomar los procesos formativos, no es una preocupación actual, más bien, es una situación que debe estar en constante cambio a través del análisis de los componentes que ayudan o limitan una formación académica (Matos et. al., 2018).

Para culminar esta introducción, es pertinente vislumbrar que las prospectivas hacia modelos de innovación en los posgrados permitirán el esbozo del panorama actual del fenómeno educativo y por ende colaborará para el análisis de los cambios hacia la mejora educativa en la relación formación-mercado laboral. A continuación, se indagará en las nociones y acercamientos que tiene la innovación en la educación superior de posgrados.

5.6.1. La innovación educativa en la educación de posgrados

El uso del concepto de *innovación* en textos académicos sobre investigación, tecnología y sobre todo en educación cada vez es más recurrente (García y Arenas, 2006 y Leyva, 2016), pues en la actualidad la innovación educativa se ha convertido en un binomio perfecto para identificar las áreas de oportunidad en los procesos educativos y para buscar estrategias de cambio hacia nuevas oportunidades formativas, políticas, sociales y económicas de una calidad educativa. En el caso de la educación superior, este binomio genera transformaciones en el crecimiento de profesionales.

La relación entre la innovación educativa, procesos formativos de posgrados e inserción laboral, va más allá de su uso conceptual utópico a largo plazo. Se trata de conocer su pertinencia en la praxis educativa de los posgrados. En este apartado se analizará la innovación educativa como elemento clave para sustentar las estrategias de investigación, la relación equitativa entre los saberes y los conocimientos en el ejercicio profesional de los y las egresadas de los posgrados mexicanos.

Antes de precisar la definición con la que se trabajará la innovación como punto de cambio del proceso formativo en posgrados se plantean las siguientes interrogantes como base para analizar el uso e implementación de la innovación en la investigación educativa: ¿Qué es innovación educativa?, ¿Cómo se implementa en los posgrados? y ¿Qué modelos o estrategias de innovación propician transformaciones en la investigación educativa?

De manera que, es importante entender a la innovación como un proceso en el que todos los agentes educativos están implícitos, y así dejar de visualizar a la innovación educativa como una medicina sanadora de la educación del mañana. Puesto que las acciones que se piensen diseñar o implementar en la actualidad son las que fomentan los cambios, es por esto, que la innovación educativa es un ejercicio del hoy.

Un ejemplo claro de lo anterior, es la siguiente aseveración que realizó Christensen, Horn y Johnson (2011, citado en Rivas, 2017) quienes afirman que en la década de los ochenta se tenía previsto que los y las jóvenes para el año 2024 estarían aprendiendo desde los ordenadores conectados al internet, sin embargo, estas visiones o aproximaciones cambiaron debido a la pandemia originada por el COVID-19 que emergió a finales del 2019 y que ocasionó cambios mundiales en sectores, sociales, económicos y en definitiva en lo educativo.

Ante esto, se puede vislumbrar que la conceptualización de innovación educativa no siempre está en sincronía con los sucesos mundiales, pero al repensar en las acciones y los ejercicios educativos que se hacen en la actualidad, se pueden cubrir algunas de las necesidades inesperadas y efímeras que suceden en nuestro mundo. Un cambio ante estas situaciones emergentes es el fomento hacia la innovación en la investigación educativa y en los procesos de educación, puesto que estos colaboran a prevenir o diseñar estrategias para posibles eventos fortuitos que afecten al sistema educativo y a la formación del conocimiento.

En la actualidad, y a lo largo de los años de discusión sobre la innovación educativa, se han formulado diversas concepciones de la misma, que difieren entre sí, desde su origen etimológico que proviene del latín *innovatĭo* que hace referencia a crear algo nuevo hasta la concepciones contemporáneas que indican que la innovación en lo educativo es una actividad que conlleva cambios en el aprendizaje/formación y que sea para mejorar este proceso, por medio de estrategias, herramientas y métodos eficaces que puedan adaptarse a diversos contextos (Sein-Echaluce, 2014).

A partir de esto, se da respuestas a la primera interrogante que guía este capítulo en la relación de innovación educativa con los procesos formativos e inserción laboral, más allá de indagar en múltiples nociones sobre innovación educativa, se trata de contemplar los elementos que debe contener, y uno de los primeros puntos es considerar que uso tendrá la innovación, en qué nivel se efectuará y cuál será su acercamiento con la responsabilidad social (Leyva y Farfán, 2016).

Para encontrar el término que se ajuste a lo que se va investigar, hay que plantear cual es el propósito que se le dará al uso de innovación educativa, es por ello, que los componentes básicos de esta investigación es comprender la innovación educativa en educación superior de posgrados como generadora de cambios para una calidad educativa en diversos niveles de aplicabilidad tales como: macroeducativos, mezoeducativo y microeducativos (basado en el modelo de Bronfenbrenner, 1979) los mismos que deberán tener repercusiones positivas en los procesos de educación, y por ende, en las necesidades sociales (Unesco, 2005 y Leyva y Farfán, 2016).

Otro elemento que se debe analizar para la conceptualización de innovación en la investigación educativa y en la educación superior de posgrados, es ver este proceso de cambio sistemático desde las diferentes dimensiones ya mencionadas (macroeducativos, mezoeducativo y microeducativos), por lo tanto, este proceso tiene como fin una transformación de la pasividad educativa a una actividad dinámica, la cual tiene un tiempo determinado que va desde la caracterización de la institución, la sensibilización de los actores que la vivirán, su estandarización en la institución, la implementación, la evaluación y la retroalimentación, por lo tanto es un proceso que debe ser pensando en un periodo longitudinal (Leyva y Farfán, 2016 y González y Cruzat, 2019)

Dejando claro la particularidad de una innovación y sin ser exhaustivos en múltiples conceptualizaciones, la noción de innovación educativa usada para esta investigación será en un nivel micro educativo como un recurso en el proceso formativo para crear ciudadanas y ciudadanos críticos y reflexivos en su trabajo profesional e integral. Es así como se comprende que en la innovación educativa se generan los cambios para transformar y mejorar la educación y la investigación, y se reconoce que estos cambios y transformaciones no son procesos que se ejecuten rápidamente ni fácil.

Las innovaciones educativas en la educación superior del siglo XXI son modificaciones sustantivas que debieran fungir acompañadas de los cambios sociales, tecnológicos e industriales (Rivas, 2017). Se requieren de múltiples elementos para poder definir en su totalidad el objeto de estudio de una innovación, para Rogers (2003, citado en Urcid y Rojas, 2018) son ideas, acciones o cosas que son percibidas como nuevas por una persona o por diversas organizaciones.

Por otra parte, las innovaciones en la educación son el conjunto de pensamientos creativos, ideales al cambio y transformaciones, son los procesos para crear o diseñar algo nuevo en una realidad existente, o bien, puede ser algo que resulte novedoso pero que ya sea existente en la comunidad educativa (Urcid y Rojas, 2018). Es así como se puede observar que las innovaciones en lo educativo se componen de instrumentos como herramientas de cambio, se utilizan para la búsqueda de soluciones de problemas existentes y, por último, son posturas de transformaciones significativas en todos los niveles del sistema educativo.

Se puede decir, que la innovación educativa es un proceso que realizan las Instituciones de Educación Superior, en donde los agentes involucrados en los cambios propician la mejora educativa. Los agentes de cambio (administrativos, directivos, docentes y estudiantes) deben repensar las modificaciones desde la diversidad que existe en cada entorno educativo, la gestión y administración de políticas educativas, los procesos de enseñanza aprendizaje, la formación docente y en los procesos formativos entre profesores y estudiantes (Espinosa, 2016).

Un postulado teórico pertinente para el abordaje de innovación en esta investigación lo hace Zalbalza (2012) en donde pretende hacer una reconstrucción en el uso de innovación educativa, y no verlo como algo lineal. El menciona que es un proceso complejo, multidimensional e interactivo, en donde se debe agregar lo innovador al sustantivo, por ejemplo, profesores innovadores, escuelas innovadoras, o bien, procesos formativos innovadores para darle voz y acción al agente que hace la innovación.

Para la implementación de estas definiciones en la práctica o ejercicio formativo de las universidades, es importante contemplar a la innovación en la educación superior como una serie de procesos dirigidos a los cambios de una sociedad, a las diferentes áreas del conocimiento y a las necesidades de un mundo globalizado. Por esta razón se necesitan

desde conductas creativas, acciones planeadas, deliberadas y sistemáticas desde la enseñanza dentro del aula, hasta la creación de políticas institucionales y educativas enfocadas al cambio y mejora educativa.

Como se puede reflexionar, existen diversos niveles para crear una innovación o múltiples innovaciones culturalmente determinadas pero la base fundamental de cualquier nivel de la innovación educativa es introducir cambios en la praxis de las metodologías tradicionales. Para Tejada (2012) y Valencia (2020) hay modelos que contienen características vinculadas con los procesos formativos en la educación de posgrados analizados desde los procesos de innovación en la educación superior.

Estos modelos o aproximaciones conceptuales identifican los niveles de la innovación educativa, Tejada (2012) y Valencia (2020) utilizan niveles de innovación, como primer elemento está el modelo tradicional que se quiere transformar, en definitiva, cuando se utiliza la noción de tradicional, se hace referencia al que se quiere modificar, más allá de postularse como algo obsoleto se buscan mejoras para su adaptación en las sociedades contemporáneas.

Posteriormente se le da seguimiento al proceso de innovación, este tendrá que estar sustentado en las necesidades que presente la comunidad educativa o la sociedad con la que entre en interacción. De esta manera se ubica el nivel de cambio que se quiera lograr, en un primer nivel se identifican los cambios microeducativos, ubicando al aula de clases, interacciones profesores y estudiantes, estrategias pedagógicas o formativas como agentes a la transformación.

En un segundo nivel, están los cambios mezoeducativos, aquí entran en contacto todos los actores educativos para poder generar las mejoras a los procesos educativos a partir de la restructuración de currículos formativos, planes de estudios o lineamientos internos de lo escolar. Y, por último, en el tercer nivel están los cambios macroeducativos los cuales son parte del sistema educativo de cada país y que pueden generar las transformaciones en reformas y políticas educativas.

De esta manera, se concreta un acercamiento a un posible modelo que posibilite cambios e innovaciones en la educación de posgrados, se analiza el abordaje hacia la implementación de uno. Con base en las aproximaciones teóricas y empíricas de otras investigaciones (Tejada, 2012; Espinosa, 2016 y Valencia, 2020) se pueden generar los cambios que conlleven a cubrir las necesidades que las sociedades en la actualidad necesitan. En el próximo apartado, se describirán algunos modelos y estrategias de mayor relevancia en la educación superior para la innovación educativa.

5.6.2. Desarrollo de modelos y estrategias de innovación educativa a nivel superior

La universidad contemporánea presentó cambios significativos desde la década de los ochenta en América Latina y en la actualidad los sigue presentando por los últimos sucesos

políticos, sociales, económicos o sanitarios. Lo que ocasionó que existieran modificaciones en los procesos administrativos y formativos. A causa de los cambios que se producen día a día es necesario que las universidades, la docencia y la investigación educativa tengan prospectivas en su quehacer y en las acciones de sus actores (profesores, estudiantes y administrativo) con el fin de innovar, renovar y reorganizar el poder que tienen la universidad en la sociedad (Brunner, 2007).

A partir de la generación de cambios en la educación superior, los modelos o estrategias hacia los procesos de innovación, indagaron en la búsqueda de que estos cambios fuesen pertinentes para cada una de las sociedades. Uno de los trabajos con mayor relevancia en Estados Unidos y que permeó la educación superior de México y Latinoamérica fue la transformación de las fases que contempló Michel Fullan en la década los noventa y que continúa configurando.

Fullan (2002) propuso un modelo o proceso cronológico del cambio en la educación superior analiza que los cambios educativos que se han presentado en los últimos cincuenta años en fases que el autor denominó en tres categorías: a) fase de implementación; b) fase del significado del cambio y c) fase para la capacidad para el cambio. Como introducción al estudio de los cambios en la educación superior, en los años cincuenta y sesenta se generaron los primeros conceptos hacia una innovación, pero solo se establecieron como posibles cambios en el sistema.

En la fase de la Implementación (1972- 1982), la innovación estaba en un proceso de incubación como procedimiento, y era sustituida por implementar, es decir, se implementaron nuevas estrategias, métodos y cambios en la educación superior, sin tener un conocimiento general sobre el principal factor del cambio ni enfocado al agente educativo. Lo que provocó que no existieran mejoras, innovación ni una implementación que favorece los procesos educativos.

En la segunda fase, la denominada del significado (1982- 1992), la investigación, los docentes y la sociedad en general, ya ubicaban el concepto de innovación educativa como un cambio significativo para la mejora de la sociedad. Es en esta época, el autor inicia su búsqueda con las aproximaciones conceptuales sobre los procesos de innovación en la educación superior. Desde la década de los noventa en América la innovación se convirtió en un proceso de cambios realistas dentro de los contextos universitarios, y se incluye a todos los actores para posibilitar estas transformaciones, puesto que, trabajando en conjunto con docentes, padres, administrativos, políticas educativas, entre otros la innovación es alcanzada (Fullan, 2002).

La innovación educativa en la educación superior consiste en un fenómeno complejo ya que vislumbra aspectos de cambios y renovaciones constantes en sus elementos de la política educativa, práctica e investigación educativas. Tal y como lo desarrolló Fullan (2002) son acciones de cambio dentro del fenómeno educativo, con el fin de un logro en

eficiencia, eficacia, efectividad en un contexto determinado, que está enfocado más que nada, en los actores y en las necesidades de una sociedad.

Otros autores que siguieron estas ideas y que implementaron modelos hacia el cambio educativo fueron Tejada (1998) y De la torre (1997) ellos proponen reflexionar sobre los cambios multidimensionales en las innovaciones educativas y definen que los cambios deben estar compuestos por los sujetos en una vinculación con la misma institución. Es decir, lo que hace la institución para el cambio y lo que puede cambiar el mismo sujeto, como materiales, saberes, competencias, axiológicas o individualidades/colectividades. Siempre en función de la duración que tendrá el cambio y el número de personas que están involucradas.

Resultaría complejo, sistemático y abundante, tratar de identificar y analizar cada uno de los modelos con mayor relevancia en los tres niveles que tienen las innovaciones educativas y que han sido reconocidos en la educación superior. Es por esto, que solo se identificaran aquellos que tengan un acercamiento en un nivel microeducativo y que hagan referencia a los procesos formativos. Para esto Tejada (1998) y De torre (1997) indagaron en algunos elementos que debe tener un modelo de innovación en este nivel:

a) Organizativo: Este componente se refiere al aspecto espacial en donde se generé la innovación (aula o escuela) y las organizaciones dentro de estos espacios en determinado momento, se toma en cuenta las materias, niveles, actores dentro del aula, nuevas herramientas (TICS). De esta manera la organización dentro del aula generará una dirección clara del funcionamiento del centro.
b) Estratégica: Acciones en escuelas sobre el docente, centradas en el currículo, modificaciones en las estrategias y metodologías usadas en la práctica mediante el uso de nuevas herramientas didácticas y cambios en las actividades, así como en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
c) Fundamentales: Cambios en los roles e interacciones entre el profesor y el estudiante tanto como en valores y propósitos académicos en el resultado de la evaluación es aquí donde se observa la innovación.
d) Modal: El cambio en las costumbres dentro del aula efectuadas por los actores educativos.

Uno de los últimos pasos, y que evidentemente es esencial en el proceso de una innovación, es la evaluación. Esta debe ser ejercida desde aspectos internos y externos a la institución. En el enfoque interno son evaluadas por gestiones institucionales por docentes y directivos y desde un enfoque externo se consideran las cuestiones económicas y sistémicas de la innovación (informe de cumplimiento de objetivos y metas) (Tejada, 1998).

Desde otra arista se considera que las innovaciones deben ser difundidas, para Rogers (2007) la difusión es el paso o fase en donde se transmiten las innovaciones por medio de medios (tecnológicos, escritos y verbales) de un miembro de una comunidad a otros en un

tiempo indeterminado. Cuyo objetivo principal es disminuir la incertidumbre sobre los alcances y cambios educativos, sin embargo, estas se adoptan lentamente en los contextos académicos.

Estas aportaciones y cambios que se producen en la educación son procesos largos en donde las modificaciones no siempre son lo que se espera, sin embargo, los autores hacen hincapié en la importancia de innovar constantemente los fenómenos educativos, así como evaluarlos para conocer el impacto que generan. Transferir las innovaciones a otros niveles educativos o quizá hasta llegar a realizar reformas o cambios en el sistema como consecuencia de estas evaluaciones y modificaciones es uno de los retos que tiene la investigación educativa.

A continuación, se describirán algunos de los retos que han tenido las innovaciones en la educación superior de posgrado, con el fin de conocer y analizar los elementos de cambio, las metodologías y los hallazgos con mayor relevancia dentro de los procesos formativos. Pues estos, servirán de sustento para una propuesta de modelo o estrategias con base en el binomio de formación de posgrados e inserción profesional.

5.6.3. Innovaciones formativas en la educación de posgrado

En el apartado anterior, se establecieron dos modelos de mayor relevancia teórica y empírica en los procesos de innovación en la educación superior, así como su acercamiento cronológico a los cambios que ha vivido la universidad en las últimas décadas. Esta información y análisis, colabora para un conocimiento a fondo de los retos que presenta la innovación en un grado más de la formación universitaria. Los posgrados corresponden a la cúspide de la educación y a un grado de conocimiento profesionalizante e investigativo con mayor rigurosidad.

Ya definido el proceso de innovación como un conjunto de cambios que incorporan mejorar en los procesos formativos, se observa que en el caso de México los posgrados continúan con una formación y prácticas escolares basadas en una asimilación y repositorio de conocimientos de una persona con mayor experiencia en su área hacia estudiantes que estás desarrollando un conjunto de competencias (Keck y Saldivas, 2016).

Estos sistemas tradicionales en la educación de posgrados representan un cúmulo de representaciones científicas y académicas que han trabajado de esa manera desde los inicios de estos estudios en el país, a pesar de esto los estudios de estudiantes de los últimos años (De Garay, 2012, Guzmán y Saucedo, 2015; Keck y Saldivas, 2016; Guzmán, 2017) encuentran un vacío teórico en los sentidos y significados que tienen los estudiantes sobre los estudios de posgrados. El ubicar a estos agentes educativos como motor de los procesos educativos generará un cambio en los procesos formativos.

Sin permear en niveles macroeducativos ni mezoeducativos, los procesos de innovación de posgrados, debería ser una tarea de los tres niveles de cambio con la colaboración de los

actores inmediatos y los que serán transformados con estos posibles cambios. Sin embargo, este análisis sería utópico e inalcanzable para una sola investigación, es por esto, que en esta sección se indagan en los procesos microeducativos dentro de los posgrados. En el caso particular de un análisis en los procesos formativos que viven los estudiantes y los egresados de los posgrados. Con el propósito de realizar una revisión diagnóstica entre el posgrado y el campo laboral.

Repensar en una innovación dentro de los procesos formativos de posgrados, podría colaborar en las evaluaciones a los programas, en la calidad educativa y en posicionamiento de las necesidades reales del mundo laboral de un investigador (Espinosa, 2016). Como primer paso para la investigación educativa sobre las innovaciones que deben tener los posgrados de educación, se considera que estos deben ser analizados con otros ejes paradigmáticos humanizados, tal y como se expuso la justificación de porqué un enfoque integral.

En este rubro, la investigación y la intervención (entendida como la propia práctica docente) debe ser desde actos epistémicos y axiológicos que integren cada una de las partes de los agentes de experiencias. Salir de la idea utópica sobre el deber ser o lo que debe cambiar. Es reformular las ideas, pensamientos y procesos desde las cuestiones teóricas. Otro elemento es mirar nuevas formas de investigar esas trayectorias académicas o laborales, y agregarlas como si los agentes de experiencias al egresar de su educación de posgrado no hubiesen sido parte de una comunidad de aprendizaje.

El cortar las trayectorias o el ser un número más para los estudios de egresados, debe convertirse en un ejercicio cualitativo que reflexione sobre las propias narrativas, en las que expresan las vivencias reales que tuvieron, las emociones y las prácticas que siguen ocultándose de la realidad fuera de los indicadores de las instituciones patrocinadoras. Y como último escenario de la innovación educativa en posgrados, es la continuidad con sus prácticas escolares o laborales y hacerlos partícipes de su integración en la sociedad.

Para culminar este capítulo, se concreta que la multidisciplinariedad de modelos para la innovación educativa en posgrados es la base de los cambios, pero se considera, que además de proponer cambios en las investigaciones contemporáneas se debe intervenir y generar los cambios desde las cuestiones teóricas, tal y como se hizo en el ejercicio de esta investigación, como en la búsqueda de nuevas herramientas y métodos para investigar esos cambios. Y que como punto final se debe hacer la implementación de estos cambios con sus posibles evaluaciones para comprender si realmente existe o no una innovación.

Consideraciones finales del capítulo

A raíz de un recorrido teórico, la sustentación de este capítulo se inclina hacia la humanización y la cultivación de las capacidades de cada uno de los agentes de experiencia que integran los posgrados en educación. Las teorías existentes que dan sustento al objetivo

de esta investigación van desde las proporcionadas por la educación hasta las de carácter económico o social. Aunque ninguna de ellas estaban lo suficientemente consolidadas para explicar el fenómeno de estudio.

Es por ello que se desarrolló una adecuación entre dos enfoques centrados en la humanización de la educación para posgrados, debido a las deficiencias de las otras fundamentaciones teóricas, en las cuales los estudiantes se encajonan como sujetos dentro de un solo escenario como la universidad, o de lo contrario, solo eran factores estadísticos de una teoría de las masas, sociales o económicas. Se requería explicar que el ser humano no está dado solo a un solo lugar o seccionado en esferas aisladas.

La unión de todas las partes de la humanidad de cada uno de los agentes de experiencia es lo que hace diferente la fundamentación del enfoque integrador humanista, en el cual cada una de las capacidades o competencias son indispensables para la ejecución de actos académicos y ciudadanos. Las capacidades centrales son aquellas que llevan a la liberación del autoconocimiento, la empatía y la democracia, mismas que están implícitas dentro y fuera de los recintos universitarios.

Es así como se concluye que la fundamentación teórica es parte de una innovación educativa de esta investigación, ya que cambiar las formas de hacer investigación es parte de crear espacios de mejoras y uso de creatividad, tanto para los investigadores, como para las comunidades de aprendizaje. Siempre en consideración de que este trabajo teórico apertura líneas para una mejor esencia en las metodologías actuales que conlleven a resultados que favorezcan la educación de posgrado.

Capítulo VI. Referentes metodológicos de las y los agentes de experiencia en el proceso formativo y en su inserción profesional

Durante los cinco capítulos anteriores, se han desarrollado teóricamente tres ejes temáticos que estructuran el proceso epistémico, creativo y contextual para el análisis de las

experiencias formativas y de inserción profesional de las y los egresados de posgrados en educación. Una construcción que parte del diseño de un estado del arte con las investigaciones más recientes sobre el objeto de estudio y de la visibilización del mundo desde las propias percepciones de las y los profesionistas desde que son estudiantes hasta la entrada al mundo laboral. Y se concreta por medio de una reorganización con las teorías que explican un ser integral dentro de un contexto socioeconómico.

La trayectoria teórica antes descrita, no fue un trabajo fácil, se necesitó tiempo, dedicación y comprensión de los textos y los hallazgos de otras investigaciones, para reflexionar sobre la construcción de una fundamentación teórica que fuera aunada a la metodología más precisa para la comprensión de las propias experiencias vividas de cada uno de las y los participantes a seleccionar. A partir de la relevancia que tiene el objeto de estudio en las taxonomías ya mencionadas, ahora bien, se llega al capítulo en donde se exponen los métodos, estrategias y herramientas que se utilizaron para la elaboración, análisis, desarrollo y escritura académica de la investigación formación e inserción profesional.

A manera de introducción se explica de una forma sencilla y clara sobre las fases del proceso heurístico y hermenéutico que fueron bases estructurales para comprender e interpretar que las experiencias humanas son pilares teóricos y empíricos sustanciales que dan coherencia a los otros núcleos temáticos. De esta forma, se puede argumentar que los significados subjetivos de las personas son unidades de análisis relevantes para toda investigación cualitativa y que diferencian la investigación de otros estudios cuantitativos de egresados y egresadas.

Es así como se examinan los momentos claves de la investigación en el área de la reconstrucción teórica que se realizó en los primeros cinco capítulos, es decir, reflexionar sobre el proceso de búsqueda de información e interpretación corresponde a uno de los primeros pasos que dieron apertura a las líneas metodológicas de la investigación. Para dar inicio al proceso heurístico de la investigación fue necesario tener claridad sobre los tres ejes temáticos, lo que conllevo a la búsqueda de documentos especializados entre ellos libros, tesis, artículos científicos e informes de organizaciones que desarrollan los temas y que contextualizan en el mundo real.

En cada una de las búsquedas realizadas en la construcción teórica de los cinco capítulos anteriores se efectuaron las siguientes fases: 1) tener fuentes de origen científico como bases de datos y documentos impresos; 2) organizaciones por temas, año de publicación, país, problemática, hallazgos, metodologías, entre otras, con el propósito de encontrar huecos teóricos o líneas de acción que subsanar acorde a los contenidos dentro del contexto inmediato de la presente investigación. Una de las principales características de un uso heurístico crítico y analítico fue la construcción de métodos para la organización de la información como cuadros de doble entrada y carpetas que identifiquen la información más importante.

La segunda fase constó de un análisis hermenéutico de los datos, en esta parte se realizaron construcciones y deconstrucciones textuales sobre aquella información recolectada, el punto clave del proceso hermenéutico fue la interpretación de los textos con base en la experiencia de la investigadora y de los sucesos, las vivencias y el significado que tiene el texto original en una relación con el objeto de estudio, el contexto y del nivel de alcance que intenta tener la presente investigación. En esta fase, los métodos realizados para la interpretación fueron: 1) ubicar categorías teóricas de mayor importancia para los núcleos temáticos, 2) organizar la información en cuadros de doble entrada, 3) estructurar nuevos textos con base en la propia interpretación, y 4) darle un sentido al texto con los objetivos de la investigación.

De esta forma, el uso de métodos heurísticos y hermenéuticos para la organización de los capítulos teóricos colaboró para la estructura fundamental de la investigación. Con base en la reconstrucción del objeto de estudio, se diseñó una estrategia metodológica cualitativa basada en los cinco pasos que definen el proceso de investigación cualitativa y sus paradigmas interpretativos de Denzin y Lincoln (2011). A continuación, se describe cada uno de estos pasos, no sin antes señalar, que existe un paso que se denominó cero, el cual es la pertinencia y la biografía activa de la investigadora sobre el objeto de estudio la cual se compone de elementos epistémicos, ontológicos e históricos.

La primera fase del proceso cualitativo en la investigación de experiencias formativas y de inserción profesional corresponde darle una voz y significado a los sucesos que les paso a los propios agentes de experiencias. En una reflexión de que son seres integrales y multiculturales que poseen sus propias cualidades y percepciones de cómo fue cada uno de los procesos. Siempre respetando cada uno de los argumentos que proporcionen para tratar de darle la interpretación más confiable, fiel y valida que represente cada una de sus vivencias. La segunda fase se refiere a un ejercicio hermenéutico sobre los paradigmas y perspectivas que mayormente se vinculan con las propias experiencias humanas.

En una tercera fase se proponen las estrategias de investigación que se adapten a la propia narrativa de las y los agentes de experiencias y que el método de recolección sea el más pertinente para desarrollar la experiencia en todas sus dimensiones. Y en la cuarta y quinta fase metodología cualitativa es el proceso de análisis de cada una de las experiencias humanas desde la formación hasta la inserción profesional. Es importante agregar que esta experiencia no debe ser vista como un resultado causal de la ocurrencia de un fenómeno en particular, y para finalizar se trabajó con una hermenéutica objetiva que interpreta aquellas vivencias de las y los agentes de experiencia, respetando el sentido y significado original.

Para concluir con la introducción de este capítulo, es importante agregar que la estructura de este tiene una redacción más interpretativa y vivencial sobre los textos originales que fundamentan la teorización que se hace para justificar el uso de una metodología cualitativa, los referentes epistémicos y paradigmáticos, así como los métodos y sus estrategias para comprender la realidad subjetiva del mundo real de cada uno de las y los

agentes de experiencia. A continuación, se inicia el apartado por medio de una explicación teórica sobre el uso de una perspectiva epistémica interpretativa para el análisis de las y los egresados de posgrados de educación.

6.1. Análisis de las experiencias formativas y de inserción profesional desde una perspectiva epistémica interpretativa

A lo largo de los siglos la imagen de la ciencia fue el descubrimiento de conocimiento, los métodos rigurosos de hacer estudios, la objetividad que ofrece y, sobre todo, lo que algunos seres humanos habían buscado por mucho tiempo, es la verdad absoluta sobre los diferentes hechos naturales, y más actualmente, los fenómenos sociales. El recorrido histórico para recordar algunos pensadores que hicieron ciencia y modificaron tendencias para ver el mundo, es innecesario en este momento de la investigación.

Sin embargo, si es preciso recordar algunos paradigmas de la ciencia tradicional que en las investigaciones para conocer lo que ocurre con las y los egresados en los estudios de trayectorias académicas, sin duda es el positivismo. La concepción positivista de la ciencia tiene sus orígenes en el siglo XIX con los trabajos de Auguste Comte, cuyo objetivo fue buscar la objetividad, verificabilidad absoluta, correspondencia causal y teorización estandarizada (Sandín, 2005).

Es decir, para la investigación de experiencias formativas y de inserción profesional, mirar la realidad desde un cristal positivista no resulta pertinente para una innovación educativa, más bien, estropea las realidades de cada agente de experiencia. Es por eso, que una idea pragmática diferente al positivismo requiere ubicarse en una realidad que comprenda que la ciencia no representa una verdad absoluta y que la actividad humana es flexible, única y tiene un carácter ontológico en cada persona.

Con motivo de lo anterior, se buscaron paradigmas alternativos al tradicional en la ciencia, es claro que la idea Kuhniana sobre el paradigma como forma de ver el mundo o la realidad, es una norma estandarizada para los métodos científicos. Sin embargo, la imagen de las experiencias humanas en los campos educativos no se apega en su totalidad a una perspectiva positivista- racional o postpositivista. En la reflexión personal acompañada de las ideas de otros autores como Delzin y Lincoln (2011), Buendía, Colás y Hernández (1998) y Sandín (2005) el posicionamiento paradigmático de esta investigación está centrado en el humanismo interpretativo, o bien, también como se le conoce, un paradigma interpretativo.

Antes de profundizar en el paradigma interpretativo y en sus enfoques, es pertinente que se señale su sustento epistémico. El desarrollo de estas líneas, es importante, ya que en la educación en pocas ocasiones se fundamenta el uso de un modelo cualitativo. Por lo anterior, el análisis de las experiencias formativas y de inserción profesional de posgrados

de educación, tiene su génesis en una perspectiva epistémica denominada *construccionismo* la cual parte de los trabajos originales de Hegel y Marx (Sandín, 2005).

El *construccionismo* se diferencia del constructivismo en el carácter de la generación de un significado colectivo entre los agentes de experiencia y el medio que los rodea, por otro lado, el constructivismo es una realidad cognitiva individual basada en perspectivas psicológicas como la de Piaget, no obstante, algunos autores cualitativos usan estos dos términos como sinónimos (Sandín, 2005). En definitiva, para comprender las vivencias y el sentido que tienen las experiencias formativas y de inserción profesional la perspectiva epistémica que le da una cobertura mayor a *lo que les paso* a cada una de las personas egresadas del posgrado en educación es por medio de una comprensión epistémicamente con resultados del propio individuo.

La reflexión sobre una perspectiva *construccionista* se le da más valor a cada una de las experiencias individuales, pero con una tinta de colectividad, cultura, tiempo, lugares o las y los otros que interactuaron en cada una de las experiencias de las y los sujetos. De esta manera, se otorga el valor requerido a cada uno de las y los agentes, no se trata de solo dar objetividad a través de datos mesurados, sino que cada una de las narrativas que percibieron, vivieron y traen del pasado al presente es vital para comprender que la realidad tiene múltiples formas de interpretarse y de significarse.

En el capítulo II de la investigación, se analizó la noción de experiencia como una categoría medular entre los referentes teóricos y los metodológicos, y se determinó que los autores posicionan a las experiencias desde paradigmas y supuestos epistémicos que sustentan al ser-en-el-mundo, específicamente para Edmund Husserl determinó que la experiencia tiene ese componente mágico que la convierte en una acción humana, es decir, los seres humanos le dan intencionalidad, sentido y significado a las prácticas individuales pero dependientes del mundo que los rodea (Varela, 1997).

La relación que existe entre las propias experiencias humanas con el construccionismo es la imagen que se tienen sobre el conocimiento y la construcción de este, es por ello, que analizar epistémicamente desde esta perspectiva le da un significado científico al uso de una metodología cualitativa. Es claro, que al referirse al uso científico se deben seguir cánones del método científico, y el *construccionismo* los posee en la conciencia que tienen los participantes y en la relación entre objetividad y subjetividad que hace ver al objeto y al sujeto en un mundo interactivo.

Ahora bien, dado que ya se le dio una posición epistémica a la metodología cualitativa de las experiencias humanas, se debe comprender que existen supuestos que se desprenden del *construccionismo* y dan pautas para la generación de un conocimiento científico. El supuesto teórico con el que se trabajarán las experiencias humanas es el *interpretativismo.* El origen científico de este supuesto es que los procesos sociales y humanos pueden ser analizados con métodos científicos, pero sin caer en un positivismo similar al de las

ciencias naturales (Sandín. 2005). El objeto de estudio del *interpretativismo* en la presente investigación es que se comprenda el significado y el sentido de los fenómenos sociales y la relación que tienen con el propio agente de experiencia.

Se precisa visibilizar que este apartado no pretende hacer una recolección teórica ni histórica sobre el uso de los enfoques, paradigmas o tradiciones del interpretativismo en la ciencia, puesto que las áreas de estudio serían complejas. Es preciso aclarar que hay una idea clara sobre las siguientes características: 1) El interpretativo fue un proceso de evolución que parte de nociones filosóficas y que ingresa a la ciencia como teoría y método de revolución contra el positivismo de las ciencias naturales, 2) la manera de denominarlo y el alcance que tiene dependerá de la intención del objeto de estudio. Algunos autores le llaman paradigma interpretativo (Sáez, 1989), otros autores lo consideran una perspectiva epistémica (Sandín, 2005), y también suele denominarse enfoque o tradición de la ciencia contemporánea.

En consecuencia, el interpretativismo en la presente investigación será constituido como una perspectiva epistémica que justifica la procedencia de una metodología cualitativa para la reflexión y análisis de las experiencias vividas de las personas que transcurrieron por estudios de posgrados y que posteriormente se enfrentan a la realidad del mundo laboral. Una característica que se debe reflexionar como antecedente de una intención cualitativa en la ciencia contemporánea, es dar un significado al contexto del desarrollo de la investigación. El área de educación superior pertenece a un nivel educativo dinámico, crítico, innovador y creativo cuyos alcances son favorecer las necesidades de las sociedades.

Es así como examina que la ciencia debe tener diversas perspectivas sobre el propio conocimiento, sobre todo en las ciencias de la educación que son cambiantes, con diversos protagonistas, escenarios, temporalidad y equilibrios metodológicos. De hecho, a lo largo de la historia las ciencias de la educación buscaron sus propios paradigmas y modelos en la enseñanza y el aprendizaje, tales como: un empirismo analítico / postpositivista; el humanismo y la fenomenología; y el crítico y social. Dichos paradigmas debían tener una finalidad educativa que se adaptara a la naturaleza ontológica de la investigación, la relación sujeto y objeto (basado en las relaciones de factores subjetivos), propuestas individuales y grupales, procesos axiológicos, e incluso, no eran dirigidas a la explicación causal (Flick, 2007)

Es así como en esta investigación, se procura tener una coherencia metodológica sobre la procedencia de la metodología cualitativa, siempre posicionando a la educación como elemento mediador de los enfoques o perspectivas que son más prudentes para la comprensión de la individualidad, subjetividad, rasgos objetivos, sentidos, percepciones e interacciones que vive el ser humano y el medio que lo rodea. A continuación, se mostrarán algunos supuestos básicos que justifican el interpretativismo en las experiencias vividas de los participantes de la investigación.

El interpretativismo permite que la investigación sea holística, dinámica y simbólica con respecto a las propias narraciones que la persona proporciona, siempre encaminado a que su información sea acorde al tema de estudio. Por otro lado, el contexto tiene un papel importante en la construcción de significados, es decir, se contemplarán participantes en diversos contextos académicos y profesionales. Otro elemento para analizar es que las acciones humanas como los argumentos, las narrativas, respuestas y lenguaje no verbal serán el medio para interpretar los significados de las experiencias de las personas. Por último, el objeto de investigación no es un proceso causal, sino que se busca una comprensión teleológica, tal cual como se determinó en el capítulo de experiencias del estado del arte.

Los fundamentos epistémicos de la interpretación, en la actualidad tienen mayor legitimidad respecto a las formas, métodos y estrategias para la comprensión de los fenómenos sociales. En el caso de la investigación educativa se proporciona una mejor relación entre la investigación y la interacción con los participantes. Las prácticas formativas de los posgrados son acciones humanas que no pueden ser examinadas por explicaciones causales del positivismo, de hecho, deben ser interpretadas desde los fines, razones, deseos y metas de los agentes de experiencia con base en su propio bienestar personal.

Para González (2001) “el paradigma interpretativo si admite la idea de una realidad objetiva de los procesos de investigación, pero de la cual solo se puede conocer aspectos limitados” (p. 25). Los mismos aspectos que serán narrados por el participante desde lo que le pasó a él o ella y el significado que tuvo, es por ello, que lo que se conoce es una parte de la realidad que es construida por medio de las subjetividades propias. Es decir, el interpretativismo comprende las propias experiencias humanas, el ambiente del participante, las acciones naturales de cada uno de ellos y ellas, busca los procesos y herramientas en donde la percepción, voz e ideas de los participantes sea más pertinente. Y se basa en análisis indicativos de la investigación.

Por consiguiente, se culmina el primer apartado a manera de introducción del uso de una metodología cualitativa para analizar las experiencias formativas y la relación con la propia inserción profesional. Ya que se tiene el objetivo metodológico de lograr una comprensión de lo que les pasó a los y las egresadas en consideración de una inteligibilidad con las acciones educativas que revelaron los significados de esas experiencias. Se concluye que el interpretativismo permite enfocar el mundo desde los ojos de las personas que vivieron las acciones formativas sin hacer suposiciones ni inferencias de los datos duros, es interpretar y dar sentido a la realidad de ellas y ellos desde adentro hacia afuera.

6.2. Una construcción cualitativa como génesis de agentes de experiencias

Posteriormente de la revisión teórica y reflexiva de la sección anterior, se llega a una línea, modelo o paradigma (según la corriente teórica que se revise se le denomina de diferentes formas a la metodología general de una investigación) en donde las perspectivas, la reflexión, los aspectos subjetivos, el tiempo y el espacio, las vivencias, y sobre todo la esencia del investigado (a) tienen mayor importancia que la generación de resultados duros. Es decir, la construcción de investigación cualitativa en el campo educativo resulta la más pertinente, debido a que proviene de paradigmas generales y revolucionarios en el campo de la ciencia, y que, además, tiene ciertas características particulares desde su evolución hasta la implementación actual en el campo educativo.

Así como se mencionó en las líneas pasadas, realizar una investigación situada en la construcción cualitativa proporciona un área de interés para el análisis de experiencias formativas e inserción profesional, como parte de su justificación se retoman algunas pautas de la evolución de esta metodología en el campo educativo, los métodos flexibles que hacen único al modelo y sus fases y procesos para la transformación de la información dada por los y las participantes en conocimiento para la mejora de la educación de posgrado y la inserción al campo laboral.

El primer punto en el que se sostiene la investigación cualitativa se relaciona con su evolución en la historia de la ciencia, en definitiva, no fue una incorporación sencilla, debido a las estructuras rígidas que los métodos científicos establecen. Como parte de una era de revolución al conocimiento, las y los investigadores en ciencias sociales buscaron mayor empoderamiento de la voz, acciones y subjetividades de cada uno de las y los participantes de la investigación, es por eso que desde 1600 se inician con trabajos antropológicos sobre la vida de las comunidades, sin embargo, no es hasta finales del siglo XIX que tienen apertura en los campos de la ciencia (Rodríguez, Gil y García, 1999).

En las primeras décadas del siglo XX se fundamentaron métodos y estrategias para construir conocimiento basado en los imaginarios y subjetividades de las y los entrevistados. Es hasta la década de 1970 que la educación indaga en áreas investigativas de corte cualitativo, con el propósito de conocer e identificar rasgos individuales y colectivos que influenciaran el aprendizaje, la enseñanza, los métodos y estrategias, entre otros. El interés de la investigación cualitativa siempre fue no centrarse en situaciones artificiales ni situaciones dentro de un laboratorio, lo principal de este modelo fue propiciar las prácticas e interacciones de las y los sujetos en su ambiente natural, en su vida diaria y en sus acciones cotidianas (Flick, 2007).

La investigación cualitativa es el estudio, preocupación y mejora de los acontecimientos dentro de contextos naturales que viven los seres humanos, al mismo tiempo que los experimentan, interesan y evalúan. Es por ello, que los diseños cualitativos deben extraer las descripciones a partir de lo observado, en una entrevista, de documentos, notas de

campo, registros de audio o grabaciones, etc. Debido a lo anterior, la investigación cualitativa es un proceso de interacción directa entre el o la investigadora, el o la participante y el objeto de estudio, es importante agregar que las interpretaciones sobre un hecho o fenómeno pueden ser diversas, pero las significativas serás aquellas que le generen sentido a la investigación.

Para finalizar este punto, es importante agregar que en las ciencias sociales y específicamente en el educativo, se concibe a la investigación cualitativa como aquella que permea en la importancia que tienen los participantes y en la indagación de conocimiento comprensivo. Y como resultado de lo anterior, no se puede determinar que existe solo una línea cualitativa sino múltiples enfoques, formas, estrategias y métodos que colaboran para ejercicio científico en las cuatro bases de primordiales: lo holístico, lo empírico, lo interpretativo y lo empático (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Como segundo punto en la comprensión de las experiencias vividas de las y los egresados de posgrados, se debe aclarar que la investigación cualitativa está conformada por un conjunto de métodos flexibles y humanistas. A diferencia de una paradigma positivista-cuantitativo, los cuales son resultados de múltiples revoluciones científicas, con la justificación de que se trabaja con seres humanos y que cada uno de ellos y ellas tienen un repertorio histórico, cognitivo, social, cultural, etc. Lo que hace que la diversidad sea partícipe de los métodos flexibles de la investigación educativa.

La investigación cualitativa realiza una deconstrucción de los métodos tradicionales que provienen del positivismo, por las necesidades ya mencionadas anteriormente, y sobre todo por conocer a los sujetos de investigación dentro de sus estructuras multiculturales, a través de sus propias biografías. Otros de los factores limitantes para un nuevo método flexible y abierto fueron por conocer y reflexionar sobre las individualización y maneras de vivir de cada una de las y los participantes, la convivencia con los otros, las perspectivas diferentes sobre un mismo fenómeno y la capacidad de reflexión e integración sobre lo vivido (Martínez, 2004).

Para Vasilachis, et. al. (2009) los métodos flexibles en la investigación cualitativa se caracterizan por tener cualidades para proveer de comprensión de la información que los entrevistados proporcionan a los investigadores sobre el objeto de estudio. Dicha información parte desde las desemejantes realidades, subjetividades y propias vivencias de quien las remite, comprensión que una investigación cuantitativa no alcanza debido a su objetivo en examinar y determinar variables para generalizar. Es decir, los métodos flexibles entran en contacto con las y los sujetos, el ambiente de investigación, la historia reactiva de cada uno de ellos y ellas e incluso del propio lenguaje con el que expresan su experiencia. Como resultado de métodos abiertos y flexibles se obtiene la comprensión, significado e interpretación de los datos, la importancia del contexto y los procesos y la propia inducción y hermenéutica del investigador.

Es así como se concluye el punto de reflexión sobre los métodos flexibles, inductivos y reflexivos de la investigación cualitativa en la educación, ya que son las vías de apoyo para el acercamiento con las realidades de cada uno de los y las participantes. Es claro, que el método por sí solo no proporcionará el sentido de la investigación, un elemento que se debe referir es la propia interpretación, creatividad y originalidad que brinde el o la investigadora al clarificar, iluminar, reflexionar o descifrar el objeto de investigación.

Y como último referente para comprender la génesis de la investigación cualitativa en los procesos de formación e inserción laboral, se refiere a los componentes y procesos de dicha metodología en el campo educativo. Es importante agregar que la metodología cualitativa posee una serie de componentes que la hacen única en su tipo, por esta razón y aunada al propio objeto de investigación se considera la adecuada para el análisis de las experiencias vividas de las y los egresados. La investigación cualitativa se compone de una visión holística ante los procesos educativos; se obtiene un conocimiento comprensivo a partir de lo que él o la participante sintieron y vivieron; se puede ver el mundo desde los ojos del actor, por tal motivo no hay suposiciones, se interpretan las características personales de los actores; y sobre todo, se le da validez, bondad y confiabilidad a la voz de las y los otros.

Por otro lado, se encuentran los procesos o fases que debe seguir la investigación cualitativa, para ello Denzin y Lincoln (2011) propone seis áreas de inicio: la primera se vincula con la propia biografía del investigador/ investigadora, en esta fase se considera que las y los responsables de la investigación tienen peculiaridades internas, deseos, gustos o interés con la investigación, los mismos que dar trayectoria a la investigación. Se debe aclarar que esto no es motivo para que la investigación se sesgue. Una segunda fase es el acceso al material empírico, la investigación cualitativa implica empatía y rasgos humanistas para realizar un levantamiento de datos posicionando a las y los participantes siempre con dignidad, verdad y comprensión.

La tercera fase es la interpretación y análisis de los datos en los cuales no hay sesgo sobre prioridades o ventaja para el entrevistador, todo tiene que ser sobre la idea que las y los entrevistados mencionaron. En el caso de la fase cuatro, cinco y seis son sustentos del trabajo que hace el investigador / investigadora, es decir, que mirada tiene sobre las ideas propias y las recolectadas, las interrogantes correctas que se debe reestructuras y las formas específicas de hacer un análisis desde la teoría hasta los resultados de los datos recolectados (Denzin y Lincoln, 2011).

Para finalizar sobre las características indispensables de una metodología cualitativa en una investigación educativa se reflexiona sobre los siguientes puntos determinantes. Los cuales son reflexionados desde los postulados de Strauss y Corbin (2002), Delzin y Lincoln (2011) y Rodríguez, Gil y García (1999) postulan lo siguiente con respecto a la investigación cualitativa y que se anteponen los criterios dentro del campo de la educación superior:

- Los procesos ontológicos de la investigación cualitativa deben nacer de lo inductivo y de la realidad social y natural de investigadores y participantes.
- La postura de quien investiga debe ser holística, sin generar variables ni datos mesurados, es decir buscar la compresión de la validez del propio conocimiento de quien lo remite.
- La sensibilidad, la empatía, la comprensión y la amabilidad son rasgos y cualidades que debe tener el o la investigadora.
- No se sesga la información ni la investigación con creencias propias ni predisposiciones del objeto de estudio.
- Se le brinda respeto, dignidad y apertura a todas las narrativas y experiencias de las y los participantes, y que cada una de ellas son importantes.
- Los métodos cualitativos son humanísticos (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 33)
- Pueden existir múltiples interpretaciones de la realidad de la investigación, se debe comprender la que está asociada o que persiga el objetivo de la investigación.
- La investigación cualitativa es un arte (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 33)
- En el campo de la educación, la investigación cualitativa permite comprender las perspectivas, miradas, ideas, deseos y nociones de cada uno de los participantes, por ende, sus métodos e instrumentos podrían ser multidisciplinares.

En torno a lo anterior, las propuestas de la investigación cualitativa son el resultado de una revolución científica que invitan a las y los investigadores en proporcionar líneas más precisas sobre las subjetividades de cada uno de los participantes y sobre la realidad social que perciben, en el caso de la presente investigación, el estudio de las experiencias de egresados y egresadas tiene una representatividad colectiva e interna de los que les pasó a ellos y ellas y del significado que le confieren a los acontecimientos.

Se finaliza el apartado por medio de la reflexión sobre la metodología, modelo, enfoque paradigma cualitativo es el indicado para adentrarse en el mundo de las experiencias personales de las y los egresados, así como se fundamentó en todo el apartado, se intenta un acercamiento holístico y humanista sobre los procesos que vivieron y fueron parte de la esencia de cada uno de ellos y ellas. Los métodos de análisis son bastos debido a la proliferación que existe actualmente y las nuevas técnicas de investigación, no obstante, en la presente investigación se optó por la fenomenología, tanto en el sustento teórico como metodológico. A continuación, se describe su fundamentación y acercamiento práctico.

6.3. El arte de la interpretación: perspectivas fenomenológicas de las experiencias humanas en el campo educativo y profesional.

En la construcción total de la investigación de experiencias humanas y su relación con el mundo real en torno a los procesos formativos de posgrado y la inserción profesional de cada egresado y egresada se debe reflexionar sobre la piedra angular en la que se pretende

trabajar. Si bien, en apartados anteriores se estableció que el conocimiento humano no precisamente nace de métodos científicos establecidos, es decir, de un positivismo causal de los eventos, más bien, de un conjunto de factores subjetivos y del mundo real.

Al referirse al mundo real, era necesario establecer pautas del método de la investigación cualitativa para comprender las ideas, intenciones y emociones que están presentes antes diversos fenómenos que vivencian las personas. Para Buendía, Colás y Hernández (1998) los hechos educativos requieren un carácter humanista para su estudio, el cual se puede alcanzar con métodos y enfoques cualitativos, ya que se conoce de primera mano las características propias del lenguaje de quien vivió el hecho, se descubren las experiencias humanas y el significado dentro de un contexto determinado.

En un seguimiento con las investigaciones revisadas en el estado del arte y fundamentación teórica del presente estudio, la fenomenología se hizo presente en cada uno de los apartados. En primer lugar, como rasgo epistémico y ontológico para el análisis de las experiencias humanas de Edmund Husserl y en un segundo lugar como parte de una guía para la investigación metodológica en educación. Debido a lo anterior, para la investigación de formación de posgrados e inserción profesional la fenomenología será vista como una perspectiva dentro de la metodología cualitativa para la recolección y la interpretación de las experiencias de las y los participantes, por tal motivo, las narraciones de las y los participantes componen esa experiencia vivida que configura su realidad con los sentidos y significados que tienen un impacto en sus procesos cognitivos y afectivos.

Esta perspectiva se propone debido a la investigación sobre la experiencia vital de cada una de las personas desde la mirada de los fenómenos que vivieron y la esencia de cada una de estas personas frente a los mismos retos académicos o laborales. Por otro lado, las habilidades o destrezas no solo identifican las relaciones causales o estadísticas, más bien, se busca una metodología más profunda sobre esas particularidades de cada actor educativo (Rodríguez, Gil y García, 1999). Debido al argumento anterior, el uso de un enfoque y método fenomenológico trascendental, no obstante, no existe una diferencia detonante con las otras filosofías, enfoques o métodos fenomenológicos que subyacen de los de Husserl.

Como se puede observar, en el campo de la investigación cualitativa, la fenomenología tiene una diversidad de áreas y de figuras históricas que dieron relevancia a las prácticas científicas contemporáneas. Como resultado de casi un siglo de investigación de esta metodología, en las siguientes líneas se justifica un enfoque teórico para el análisis de las experiencias de egresados y egresadas, y se construirá una interpretación del método fenomenológico para la comprensión de las narrativas de investigación.

Se debe recordar que la comprensión fenomenológica parte de las estructuras cognoscentes de cada una de las personas, en especial aquellas que están asociadas a la conciencia y la relación con las realidades experimentadas. En el caso de las y los egresadas, se retoman los significados y los sentidos que posibilitan las acciones, se parte

de una intencionalidad que tiene esencia de la conciencia, es decir, este bagaje es un acto reflexivo y epistémico de lo que ellos y ellas vivieron en sus procesos formativos, ya que busca la intuición de lo que se percibió durante este proceso.

Se otorga una experiencia subjetiva como base del propio conocimiento de sus narrativas, y posteriormente, se les conlleva a las y los participantes de ubicar esas experiencias pasadas en otras que se vivieron posteriormente del egreso del posgrado en educación. En la trayectoria del culminó de un programa a la entrada al mundo real, hay un sinfín de sucesos que pueden posibilitar experiencias que hayan transformado a la propia persona. El objetivo fenomenológico es un estudio científico a los sucesos humanos, para Rodríguez, Gil y García (1999) se trata de una rama de la ciencia que debe ser contemplada en todo su sentido y con la misma fuerza que otro enfoque del positivismo.

Ahora bien, la fenomenología tiene su esencia plena en la interacción que existe entre las y los investigadores y la postura del investigador o investigadora, puesto que el método fenomenológico intenta comprender el ser en el mundo. Un ser humano con sus propias ideas, imaginarios, creencias, valores y subjetividades que justifican la percepción que tienen sobre el mundo natural. Por tanto, diseñar una estrategia metodológica basada en procesos fenomenológicos es vislumbrar que existen estilos filosóficos que no se deben olvidar. La fenomenología en la investigación profundiza en la problemática que existe entre lo que la o el participante percibe y la representación del mundo.

Aquí lo importante es extraer y comprender la naturaleza de la experiencia que tiene la persona con lo que vivió y con lo que es significativo de su realidad. Es decir, hay una interacción entre el sujeto que percibe la experiencia con la presencia de él en el mundo y el mundo sobre sus pensamientos y creencias. Para tener una idea detallada de esta experiencia, el método fenomenológico describe con un lenguaje claro las formas genuinas y los propios pensamientos e ideas por medio de la interpretación de sus narrativas (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

Para finalizar con la comprensión de un sustento fenomenológico (Sandín, 2005) en la investigación educativa, es preciso hacer referencia a Pellecer (2014) cuya aproximación sobre la noción de fenomenología como método cualitativo es por medio de un proceso artístico que promueve el espíritu investigador de quien analiza en fenómeno. Además de conllevar un repertorio cognitivo e histórico por parte de quien investiga, otra parte indispensable es la interpretación que se hace sobre las experiencias de la otredad.

6.4. Técnica para reflexionar la experiencia de la otredad: la entrevista en profundidad en la formación e inserción profesional.

> *Los instrumentos de recolección de datos más usados son aquellos que dan prelación al sujeto y a su singularidad. Así, la entrevista y la historia de vida*

> *son los instrumentos que permiten al sujeto revelarse y revelar su propia singularidad fenomenológica.*
> (Anadón, 2008, vol. XXVI citado en Bautista, 2011, P.9)

La reconstrucción de las experiencias vividas implica un acto metacognitivo para las y los agentes de experiencia que recuerdan, reviven, estructuran y significan aquello que les paso dentro del recinto universitario en sus estudios de posgrado y al egresar e insertarse a la realidad educativa y laboral. Desde los enfoques epistémicos y metodológicos, dos técnicas eran las indicadas para comprender las vivencias y significados, en un primer análisis la historia de vida era la herramienta necesaria para reflexionar sobre las propias experiencias de las y los agentes egresados de un posgrado de educación.

Conforme a un proceso heurístico en historias de vida, la diversidad de posturas e ideas sobre el objeto de estudio y el proceso de esta técnica se volvió contradictorio con el objetivo general y específicos de la investigación. Puesto que, para Vasilachis (2009) la historia de vida o método biográfico se encargan de interpretar la vida y hechos de una persona dentro de grupos sociales, incluso es necesario conocer el contexto familiar para interpretar la esencia subjetiva de la vida de la persona.

Es decir, una historia de vida se complementa de la narrativa propia de cada persona desde la percepción objetiva o subjetiva de símbolos, diálogos, procesos naturales, o incluso de eventos racionales e irracionales. Sin embargo, una primera contradicción fue comprender que la historia de vida es durante toda la vida y hechos significativos, no obstante, para Vasilachis (2009) la historia de vida no solo retoma extractos de vida sino la analiza en su totalidad, en el caso de esta investigación la trayectoria entre la formación y la inserción profesional es parte de un momento específico de la vida del agente de experiencia. Por otro lado.

Por otro lado, y en contraparte de los autores anteriores, para Taylor y Bogdan (1994) señalan que la historia de vida hace referencia a contemplar trayectos de la vida de una persona, sin embargo, no es una técnica puesto que se necesita ayuda de una entrevista para que se pueda profundizar y tener un seguimiento por medio de los propios criterios de selección de la investigación cualitativa. La mejor opción para comprender y conocer las propias vivencias es por medio de una entrevista en profundidad flexible y no estructurada.

Debido a lo anterior, y las inconsistencias teóricas entre sí la historia de vida es un método y la entrevista su técnica de recolección de datos, la presente investigación comprende el significado que tiene la historia de vida. En el sentido de realizar un recorrido sociohistórico en los eventos significativos y por medio de la narrativa de las y los agentes de experiencia reflexionar sobre la vivencia. Es por ello, que se plantea que efectivamente al situar una trayectoria entre la formación de posgrados y el ingreso al campo laboral profesional forma parte de una historia de vida.

Y es la narrativa del agente de experiencia que permite reflexionar sobre los procesos que le dan sentido al objeto de estudio. Con base en lo anterior, la técnica más viable para la investigación y para recolección de datos fenomenológicos sin duda alguna es la entrevista en profundidad (Taylor y Bogdan, 1994 y Rodríguez, Gil y García, 1999). Otras formas de nombrar esta técnica son entrevista informal o conversacional, a causa de las fases y método de aplicación que tiene en el campo cualitativo.

La entrevista en profundidad es una técnica actualmente común en la investigación cualitativa, la cual tiene su historia en la ciencia a partir de áreas como la sociología, la antropología y la psicología. Esta técnica desde sus inicios permitió posicionar la palabra o narrativa de las y los entrevistados como elementos básicos, importantes y vitales para una investigación. Algunas de las características de la entrevista en profundidad se asocian a la flexibilidad que tienen, la claridad, la apertura y la compresión de las perspectivas de la otredad (Taylor y Bogdan, 1994).

Se debe aclarar que las entrevistas en profundidad no son estructuradas ni estandarizadas y se propone que el entrevistador o entrevistadora propicie una conversación armónica y estructurada, el objetivo de la entrevista es comprender y analizar la perspectiva que tienen las y los entrevistados sobre el mundo que los rodea y los eventos que les suceden, mismos que en un momento se convierten en experiencias vividas. Otras características que debe tener la entrevista según Álvarez-Gayou (2009) son reflexionar sobre la relación de la persona con el mundo de vida, conocer las cualidades, la descripción del fenómeno, la focalización y la situación personal.

Desde otra perspectiva, la entrevista en profundidad posee una organización por parte del entrevistador, en párrafos anteriores se estimó que la entrevista no es estructurada y debe ser flexible, sin embargo, debe formularse un guión de trabajo que oriente el camino que debe seguir la entrevista. Para Taylor y Bogdan (1994) la entrevista en la investigación cualitativa debe tener un proceso en donde se inicie un muestreo teórico y con la accesibilidad de las ambas partes (entrevistador y entrevistados) y a partir de esto, los pasos se van desarrollando con base en el objeto de estudio, algunas de las fases la detallan a continuación:

1. Establecer un rapport con las y los informantes por medio de contactos previos y detallar las consideraciones de la entrevista.
2. Establecer la conversación cara a cara entre las personas interesadas en el fenómeno de investigación
3. Determinar si el escenario es el indicado para la entrevista en profundidad
4. Las y los investigadores intentan comprender la experiencia humana subjetiva por medio del diálogo o alguna otra forma de expresión (visual, auditiva, kinestésica).

Para Carl Roger, autor principal de la fundamentación teórica de la presente investigación, la intención de aplicar una entrevista a los pacientes se trataba de algo

abierto y no dirigido, a lo que más tarde se le denominó terapia centrada en el cliente y en el campo educativo educación centrada en las y los estudiantes. Este método de preguntas flexibles con una interacción emocional y fenomenológica por medio del mundo vivido, los significados, la ingenuidad matizada, la sensibilidad y la indagación en comprender las experiencias (Steinar, 2011).

Para culminar, se debe recordar que cada una de las entrevistas y procesos de seguimiento son particulares a los objetivos que persigue la investigación cualitativa. Otro de los aspectos que se deben considerar previas a la aplicación del cuestionario de entrevista son aquellas que se relacionan con la ayuda que dicta la entrevista al permitir acceder a las creencias, ideas, sentimientos, saberes, costumbres o conocimiento de las y los agentes de experiencias (Rodríguez, Gil y García, 1999). A continuación, se examinará a profundidad, el proceso de la creación del instrumento para la entrevista de la presente investigación.

6.5. El instrumento: la entrevista para la configuración de experiencias

En el transcurso de una recolección de datos para comprender las experiencias humanas de la investigación educativa, la diversidad de autores y posturas teóricas provoca una confusión teórica y empírica sobre el nombre que tienen o deben tener las herramientas, técnicas o formas de hacer investigación cualitativa. Para los enfoques cualitativos en las ciencias sociales de la década de los ochenta y con el trabajo de Taylor y Bogdan (1994) la entrevista es un método para la recolección de información, sin embargo, en metodologías contemporáneas de la educación (Bautista, 2011) contempla la entrevista como una técnica de un conjunto de métodos cualitativos que requieren datos para comprender el fenómeno a investigar.

En un seguimiento de esta segunda postura, para la presente investigación la entrevista es una técnica que colabora en comprender las vivencias, sentidos y experiencias de un trayecto de vida de egresados y egresadas de posgrados en educación. Es así, que esta técnica es el resultado de un enfoque y de un método fenomenológico. La forma de nutrir la entrevista en profundidad es por medio de interrogantes abiertos que exploren la realidad de las y los participantes, por tal motivo, la guía semiestructurada es el instrumento clave para la realización de entrevistas.

Una guía cualitativa, no se aleja de la realidad cuantitativa, se debe recordar que las preguntas cerradas e inflexibles son cuantitativas y la diferencia recae en la forma de redactar el cuestionario, los rubros o secciones y del sustento teórico de referencia. El cuestionario cualitativo se caracteriza por ser una secuencia de preguntas abiertas y estructuradas que busca una exploración de la realidad de las y los participantes. Se propone realizar un formulario con los ejes temáticos de investigación a manera de

dimensiones de análisis y diseñar preguntas guías que se vinculen con las categorías de análisis (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Es así como la guía de entrevistas indaga sobre las ideas, creencias, palabras, sentimientos y relaciones con el mundo real de las y los agentes de experiencia. Algunas de las características que tiene el cuestionario cualitativo en comparación del cuantitativo es que debe evitar ser extenso, la estructuración de las preguntas o ejes temáticos no deben dirigirse hacia respuestas dicotómicas, la redacción es elocuente y sincera y se debe conversar en un diálogo tranquilo, pasivo y bidireccional.

En el caso específico de la presente investigación la redacción del cuestionario se basó en los tres ejes temáticos del estado del arte, el contexto de investigación y la postura teórica del humanismo contemporáneo de una formación integradora a partir de lo establecido por Rogers (1975/1996) y Nussbaum (2005). A partir de estas bases teóricas se construyeron dimensiones descriptivas, estructurales y de contraste para determinar los tipos de preguntas abiertas que contendría el cuestionario (*Ver anexo 1*). Posterior a esto, se pilotearon dos entrevistas en profundidad con el propósito de analizar la redacción, estructura y coherencia del cuestionario en relación con el fenómeno educativo a investigar.

En el siguiente apartado se explica a profundidad el proceso metodológico previo, durante y después de la entrevista y la organización del cuestionario, así como el tiempo de aplicación, los elementos para la selección de los y las participantes y los criterios de saturación de información. De esta forma, se harán los primeros análisis sobre el proceso de recolección de la información, las ideas, los sentimientos que las y los agentes de experiencia vivieron en su proceso formativo y al adentrarse al mundo laboral.

6.6. Fases del proceso metodológico: agentes de experiencia, formación e inserción profesional

Antes de iniciar con la descripción y análisis del proceso de estructuración de las entrevistas, el diseño y la aplicación, es pertinente mostrar el panorama ético de la investigación cualitativa de formación e inserción profesional de egresados y egresadas de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora. A manera de introducción, la ética en la investigación educativa debe ser considerada como el primer paso de cada uno de los rubros de un trabajo de tesis o investigación, el cual parte desde las normativas para la citación de las ideas de la otredad, el cuidado con el plagio, los métodos de investigación hasta la integridad de las y los participantes del estudio.

Es por ello, que para el proceso metodológico la fase inicial es una pertinencia ética que inicia en la construcción de las dimensiones o categorías y culmina en la valoración de la integridad, el respeto y la dignidad de las experiencias de cada participante. Frente a las aseveraciones mencionadas, las y los investigadores tienen la responsabilidad del cumplimiento de aspectos epistémicos, ontológicos y metodológicos en el diseño de una

ética reflexiva en la investigación contemporánea a partir de cuatro principios básicos: la autonomía, la no maleficencia de la investigación, datos recolectados o participantes, la búsqueda de la beneficencia con la otredad y la justicia de quien la necesita (Arias y Peñaranda, 2015).

Es importante reflexionar sobre la ética aplicada en la investigación, la cual va más allá de solo permanecer en normativas de códigos establecidos. La conducta ética de la investigación educativa implica una examinación metacognitiva a los bagajes personales sobre la calidad moral de cada una de las personas que participan, es decir es un ejercicio personal, pero con repercusiones sociales en la integridad de cada persona. Como primer principio de reflexión para la investigación de agentes de experiencia es visibilizar que el estudio a nivel posgrado implica un conjunto de competencias en donde se respete el trabajo previo de las y los investigadores del área.

El segundo principio ético de la presente investigación fue propiciar la autonomía, libertad e integridad a cada una de las y los agentes de experiencias por medio de informar previamente sobre el ejercicio de la investigación y sus aproximaciones con el área de la ciencia. En un tercer principio ético, fue previo al levantamiento de datos cualitativos, cuando los y las agentes de experiencia aceptaron participar de forma voluntaria en la investigación. Para el cumplimiento de esto, se les mostró un documento denominado *c*onsentimiento informado *(Ver anexo 2)* el cual tiene el propósito de conocer las generalidades de la investigación, al comité que participa y que sustenta la investigación, a los responsables de atender quejas o comentarios sobre la investigación realizada y los diversos procesos que tendrá su participación.

Un punto indispensable para el consentimiento informado es esclarecer que las y los participantes, tienen derechos durante el periodo de la investigación y que, si deciden retirarse o no participar se debe respetar la decisión, o bien, si existen cuestionamientos que no quisieran responder se otorgará toda la libertad de permanecer en silencio. Uno de los aspectos finales de este documento es que se estipuló que su información es totalmente confidencial y que solo será vista y analizada por el comité a cargo de la investigación y todo será en total anonimato (Urosa, 2017).

Dentro de la presente investigación se consideró partir de una ética reflexiva en la investigación cualitativa en el campo educativo. Debido a lo anterior, las y los participantes fueron vistos como agentes de experiencia en donde cada uno de sus argumentos se respetó, organizó y decretó como narrativas indispensables para la investigación. Es por ello, que antes de agendar las entrevistas, el consentimiento informado fue enviado a sus correos electrónicos para ser firmados y durante la entrevista se les repetían sus derechos y el uso de la información para fines académicos y confidenciales.

Otra de las características éticas de la investigación formación e inserción profesional fue ubicar el ejercicio integral desde la propia experiencia de la investigadora como

sustento de todo el estudio, en donde las competencias personales y profesionales se acompañaron con los criterios axiológicos, en virtud de las necesidades y limitaciones que se pudieran presentar. En consecuencia, se concluye que la perspectiva ética de la investigación educativa sigue en construcción como objeto de estudio, pero que cada una de las investigaciones realizadas dentro del campo de la ciencia deben tener los dos rubros mencionados, el desarrollo de una ética metodológica y la importancia del papel de las y los participantes en una relación directa con la perspectiva axiológica de quien hace la investigación.

A continuación, se mostrarán los pasos metodológicos que se siguieron en la presente investigación, sus alcances y limitaciones que destacaron durante la búsqueda de los y las informantes, el desarrollo de un banco de datos de las 10 generaciones de egresados y egresadas de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora, la construcción de la guía del cuestionario cualitativo y el levantamiento de las entrevistas en profundidad.

6.6.1. Primera fase: búsqueda de participantes

El primer paso de esta fase consistió en encontrar a los y las agentes de experiencia que egresaron de la MIE-UNISON, la búsqueda fue relativamente fácil debido a que la página electrónica oficial del posgrado tiene un listado de cada uno de sus egresados y egresadas por generación. A partir de esto, se realizó una base de datos organizada por generaciones y se desarrolló un directorio de correos electrónicos. Para llegar a este proceso fue necesario indagar en la información pública de cada participante; un dato interesante sobre lo anterior es que en las primeras generaciones fue más fácil encontrar información de contacto en buscadores electrónicos debido a que la mayoría de las y los egresados laboraron en la Universidad de Sonora.

Sin embargo, al llegar a la localización de correos electrónicos o números celulares de generaciones más actuales la búsqueda abierta fue más compleja. Por tal motivo, se recurrió a una técnica cualitativa denominada *bola de nieve* en donde se les solicitó ayuda a los mismos egresados y egresadas de generación que se tenían localizados para proporcionar la información sobre sus compañeros, evidentemente esto con la autorización de cada uno de ellos. Una vez teniendo esta información, se les envió un correo electrónico para hacerles la invitación a participar en la investigación de formación e inserción profesional de posgrados.

6.6.2. Segunda fase: recolección de la información

Posteriormente, se recopiló la información de ciertos participantes que accedieron a la aplicación de la entrevista en profundidad. Antes de la aplicación de la entrevista, se revisó por medio de dos aplicaciones la guía de entrevista por medio de un análisis epistémico, teórico y metodológico, y se estimaron aproximadamente de 17 a 20 preguntas que

comprenden el sentido, significado y perspectivas de la información sobre las propias experiencias de las y los egresados sobre su vida como estudiantes de la maestría y su relación con el mundo laboral.

La fase de aplicación de entrevistas en profundidad tuvo una duración de dos meses (septiembre y octubre del 2021) y con base en los términos delimitados en el consentimiento informado y consideraciones éticas de la investigación se llevó a cabo un diálogo con las y los agentes de experiencia. Es decir, una vez que los y las participantes accedían a una entrevista, se les envía un correo con el consentimiento informado y una agenda electrónica para la selección de la fecha y hora de la realización de la entrevista.

Con base en los resultados del envío de la agenda se agendó una video llamada por google-meet, es importante aclarar que la iniciativa de que la entrevista en profundidad fuera por medio de la virtualidad se asociada a las medidas de prevención causadas por el COVID-19 y la ubicación geografía de algunos participantes con la investigadora. Las y los participantes accedieron a una estrategia virtual y se llevó a cabo cada una de las entrevistas.

6.6.3. Tercera fase: aplicación de la entrevista

Para el desarrollo de la entrevista se tomaron en cuenta las características que proponen Rodríguez, Gil y García (1999) y Taylor y Bogdan (1994) en sentido de propiciar una relación amena y de confianza con la o el agente de experiencia, en escuchar activamente la narración de sus vivencias, darle una calidad a la información de las y los participantes, generar un ambiente de confianza, ser flexible con el lenguaje no verbal, evitar la dirección de la entrevista, clarificar las respuestas y apoyar en todo momento. Otro dato importante es que se utilizó una lámina visual que permitía a las y los entrevistados visualizar gráficamente la información solicitada.

Durante esta fase la entrevistadora inició el proceso pidiendo autorización para hacer la grabación de la entrevista, una vez teniendo el acceso se explicaba el consentimiento informado que previamente se les envió. Una vez aplicados los criterios éticos de la investigación se llevó a cabo cada una de las dimensiones de comprensión: datos de identificación, proceso formativo e inserción profesional, siempre sobre el eje de las experiencias humanas. Se debe mencionar que se utilizó una plantilla de apoyo durante las entrevistas para hacer visual cada una de las dimensiones de análisis.

Cada una de las entrevistas tuvo una duración aproximadamente de una hora a dos horas y su ejecución fue fluida en relación con los tres ejes temáticos de la investigación. En algunas ocasiones los entrevistados y entrevistadas preguntaron sobre el tiempo que duraría la entrevista, no obstante, una vez iniciada se extendían más tiempo del mencionado. Algunas limitaciones fueron los horarios entre la entrevistadora y los entrevistados (hora

del centro del país y del pacifico), la cancelación de las entrevistas o la conectividad, sin embargo, cada una de las entrevistas fueron realizadas sin otros inconvenientes.

6.6.4. Cuarta fase: organización de la información

Previamente del análisis de datos cualitativos es importante describir el proceso de la información recolectada. Una vez culminado el procedimiento de la aplicación de entrevistas en profundidad, se recolectaron 16 experiencias vividas y para su comprensión fue necesario hacer carpetas de análisis en el *Drive de Google* con el propósito de que los entrevistados, la directora de tesis y la investigadora consultaron la información. De tal forma, se organizó todo agregando el consentimiento informado, los datos de identificación, la grabación y la transcripción de la entrevista.

Durante la fase de transcripción de entrevista fue necesario utilizar el software de dictado de voz de paquetería office *Word* para agilizar la recolección por escrito de las experiencias. Esta fase se llevó a cabo durante la última semana de noviembre y todo el mes de diciembre del 2021. Más adelante se plantea realizar un ordenamiento conceptual de las categorías sobresalientes con el propósito de formular una interpretación de resultados con base en la codificación abierta y axial (Straus y Corbin, 2009).

La técnica utilizada para esta transcripción fue *entrevista en totalidad* (Kvale, 2011) en donde se utiliza toda la información de los parlantes para hacer un análisis a detalle de su experiencia vivida. Es importante agregar que se trabajó con los siguientes criterios: 1) información general 2) identificación de parlantes 3) orden de diálogos y muletillas y 4) creación de un texto dialógico y ordenado de la información. Con base en lo investigado, no existe una sola técnica para la recuperación de la información de las entrevistas, más bien, se relaciona con la creatividad, ingenio y habilidades del investigador y los conocimientos de uso de tecnologías de la información para su ayuda.

De esta manera el resultado de la interpretación de las entrevistas se centra en los significados y sentidos que tiene el fenómeno educativo en relación con el entorno social de las y los participantes, lo que dará mayor validación y generación de un conocimiento a profundidad sobre las experiencias, vivencias, percepciones y desarrollo de la propia realidad de las y los egresados sobre su proceso de formación e inserción profesional. El lapso de sistematización y organización de la información tuvo una duración de nueve semanas (aproximadamente) en donde se identificaron en el texto el diálogo de cada uno de los participantes y la entrevistadora. A continuación, se muestra un ejemplo de un fragmento de entrevista:

Entrevistadora: Gracias, bueno, entonces para iniciar le comento que van a hacer dos rubros generales. El primero está basado en recordar lo que fue su experiencia como estudiante ¿usted fue la generación 2007-2009?
E1M2021: -mmm- creo que fue hace muchísimo (risas)
Entrevistadora: (Sonríe) ok, bueno yo tengo algunos de los datos que usted ya me respondió en la encuesta con los cuales pues me van a servir de guía a mí y para el seguimiento de esta. Para mí es importante contactar a la mayoría de los egresados para tener una visión más general de cómo se transformó el posgrado y obviamente como también ha transcurrido su vida laboral. Para iniciar me gustaría conocer si ¿usted antes de la MIE ya estaba laborando?

E1M2021: Sí ya, pero tenía un poco de haber egresado de la licenciatura, entonces en realidad como que iba empezando ¿no? (sonríe), primero estaba trabajando en una secundaria privada y justo cuando entré a la maestría, fue la primera fue vez que entré a la UNISON a dar clases de francés, entonces coincidió…pero como la maestría requería mucho, o sea, tiempo completo, en realidad daba una hora de clase en la UNISON y me acuerdo cómo 2 horas diarias de clase más en la secundaria entonces, sí respete eso de estar como más dedicada a la maestría que a otra cosa, pero justo entre a la MIE.

Tabla 6.1. Transcripción de la información de un fragmento de la entrevista E1M2021

Es importante agregar que la transcripción de las entrevistas fue uno de los pasos más relevantes para la investigación, puesto que es la transformación de la verbalización de la experiencia vivida a un texto, el mismo que fue construido por medio de la narración propia del entrevistado o entrevistada. Por tal motivo, cada signo, palabra o expresión deben ser tomadas literales de la voz del participante. Se concluye con una aportación reflexiva a este primer paso del análisis e interpretación de datos como algo que debe ser narrado, explorado y descrito.

Una vez transcritas las 16 entrevistas en profundidad y de organizar la información en sus respectivas carpetas virtuales y algunas de ellas impresas para su trabajo, se focalizó el interés en conocer, comprender y examinar algunos métodos de la investigación cualitativa para el primer acercamiento de un análisis general de la infinidad de datos recuperados en las entrevistas. Es claro que el proceso de analizar datos tiene una ponderación hacia la misma interpretación y que es complejo verlo como dos procesos aislados. No obstante, y para la confiabilidad de los datos cualitativos, fue necesario retomar diversas estrategias para la exploración de las narrativas de los y las participantes, la organización de la información, el análisis de contenido, la reducción de datos y diversas codificaciones del significado.

En consumación, los primeros momentos metodológicos de la investigación fueron desarrollar los métodos de búsqueda de la información con el propósito de crear ambientes de confianza y armónicos, con el propósito de que la información fuera siempre bajo la percepción de quien vivió el evento y en consideración de la realidad del mundo. El enfoque y método fenomenológico permiten dar prioridad a las narrativas de cada uno de las y los agentes de experiencia del presente estudio, se debe recordar que no solo se buscan los indicadores de un seguimiento de egresados, más bien, se intenta comprender un trayecto de la vida personal y profesional de la integridad de cada una de las personas por medio de lo que ellos y ellas vivieron.

6.6.5. Quinta fase: análisis de la información

La organización de esta fase inicia desde una comprensión sobre las diferentes visiones que existen en la investigación cualitativa que parte desde la recolección de la información, su análisis general y los informes que se entregan. A partir de ahí se comprenderán los

procedimientos que se realizaron a partir de una entrevista en profundidad, en esta sesión, se divide el trabajo del investigador desde su proceso de transcripción de la información hasta la interpretación y análisis de resultados por medio de la codificación de datos.

Para Álvarez (2009) la recolección de datos cualitativos y su análisis es una paradoja (p. 187), porque los participantes son pocos, pero la cantidad de información recolectada es grande. Los argumentos y las vivencias reportadas de las personas dentro de la investigación pasan a ser datos, códigos, segmentos o categorías que deben ser reflexionadas por los investigadores en el campo de estudio. Por tal motivo, su análisis debe ser sistemático, centrado en la persona que se investiga y relacionado al fenómeno de estudio.

Dentro de la búsqueda de estas técnicas o métodos para el análisis de datos cualitativos se encontró que sus procesos deben ser sistemáticos (Álvarez, 2009), poseer un sentido sobre el fenómeno a investigar por medio de la cognición humana (Bautista, 2011), ser parte de una idiosincrasia de la investigación cualitativa en el campo de la educación y comprender esas expresiones humanas (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Además de eso quien realiza la investigación debe tener destrezas en la orientación de datos (Simons, 2011) y tener claridad sobre los objetivos de investigación, la teorización y la metodología utilizada para reorganizar la información por medio de un acto denominado codificación (Strauss y Corbin, 2002).

Se identifica que la planificación de resultados cualitativos es diversa y existen formas distintas de realizarlo, por eso su importancia y diferencia con una metodología cuantitativa estandarizada y generalizada. Sin embargo, se encontró que existen procesos generales para la interpretación de datos cualitativos y a partir de ello se pueden formular técnicas de trabajo sistemático y ordenado. A continuación, se explica la metodología de los resultados utilizada para la investigación cualitativa y se propone que exista una organización y sistematización holística, pero sí en profundidad sobre este procedimiento fundamental en los estudios cualitativos. Una vez demostrado la diversidad que existe para analizar e interpretar datos, se organiza la información detallada de cómo se agruparon, identificaron y reflexiono la información obtenida en la presente investigación.

El primer procedimiento fue realizar un *análisis de contenido*, una de las técnicas más utilizadas en las ciencias sociales al momento de realizar investigación cualitativa, sin embargo, en la educación no es tan descrito ni detallado (Bautista, 2011). En esta investigación es preciso partir de las narraciones que arrojaron las entrevistas y comprender la existencia de un significado entre las líneas de cada argumento, las frases, los signos o símbolos de las narrativas, los mismos que no son fáciles de describir o encontrar, pero con base en este primer paso posibilitar líneas para codificar y acercar a una interpretación fiel y confiable.

Para ello se hizo una lectura general a las transcripciones de entrevistas y enseguida subrayar de color amarillo (señalar con color) aquellas frases o argumentos que tuvieran relación directa o indirecta con las categorías de los núcleos temáticos que se diseñaron para la investigación. Posteriormente del subrayado se colocan corchetes, negritas y cursivas (tinta azul) para determinar la relación general y comentarios desde un primer enfoque de la investigadora. En el siguiente cuadro se expone un fragmento de este ejercicio basado en las pre-categorías y dimensiones de la fundamentación teórica, contexto, preguntas y objetivos de investigación y metodología seleccionada.

E1M2021: Así es, en mi vida personal sí, porque hubo muchas cosas que pasaron a otro momento de mi vida por la maestría, o sea, era primero terminar una maestría y luego veo… y luego me caso… y luego no…(risas) [adecuaciones en su vida persona], o sea, era como que tenía otras cosas que tenían que esperar. Esto por por por por el tiempo que implicaba estar dedicada; y también, por ejemplo, en el plano laboral [Adecuaciones en la vida profesional], aunque hubiera podido tener más carga de clases como maestra, pues quedaba quedaba para después (silencio) porque la la prioridad en ese momento era la maestría [Importancia en la formación del estudiante].
Entrevistadora: O.K. Entonces, ¿usted cuando trabajaba de maestra previamente ya le pedían la maestría o podía trabajar con licenciatura?
E1M2021: Cuando yo era maestra de Secundaria para nada me pedían la maestría… estem (muletilla) cuando yo te digo que entré como maestra a la UNISON al mismo tiempo que entré a la maestría no era necesaria. Pero en realidad en ese primer semestre tenía una hora de clase… una hora de clase como maestra, o sea, no figuras… [Posibilidad de continuar con su trabajo] Entonces no, no tienes la presión. (silencio) Tal vez si hubiera seguido y me hubiera querido promover [Crecimiento laboral] (antes de descubrir el proceso de promoción) y todo eso me hubiera dado cuenta de que si la necesitaba (grado de maestría) pero en ese momento no. Era algo que yo tenía que hacer [Formación integral]
Entrevistadora: En términos generales ¿cómo fueron los elementos de su experiencia en la maestría?
E1M2021: ¿cómo la podría describir? (risas)… ajá muy general en mi experiencia en la maestría… yo creo que así fueron muchos muchos logros y cosas nuevas [Cambios en la vida] que decía todo esto de la investigación, era algo que yo descubría y que, y que si fue muy pesado, no sé cómo, había maestros que que…para ellos el rigor científico si era tal cual [Procesos pedagógicos] Ellos asumían que tú ya lo manejabas desde antes. Entonces sí sí fue un choque en ese sentido. Descubrí descubrí maestros también que que aportaron muchísimo, así como que también en el lado personal y con los que me sentí cobijada, apapachada y que me tutoraron [Formación integradora centrada en el estudiante] A mí me tocó una generación que entró un semestre sin la beca y luego con la beca o entramos a la beca hasta después y entonces para mi después fue retroactivo. No me acuerdo muy bien, pero entonces eso de que te pagarán por estudiar fue también algo nuevo para mí, algo que tenía como mucho que le daba reconocimiento a ese rol de ser una estudiante que se dedicaba a eso [Un ingreso por estudiar y ser estudiantes de tiempo completo].

Tabla 6.2. análisis de contenido de un fragmento de la entrevista E1M2021

Este ejercicio se realizó con todas las entrevistas, se debe mencionar que fue el primer acercamiento a las entrevistas, en este mismo ejercicio se observó que la redacción, ortografía y uso de signos para la expresión escrita correspondiera con las narrativas orales de los y las entrevistadas. El tiempo de este proceso fue de un mes, posterior a la transcripción de los datos. Esta actividad dio como resultado la creación de cuadros de doble entrada en donde se identificaron las primeras categorías y subcategorías, así como los datos emergentes.

Una vez finalizado el *análisis de contenido* se encontraron algunos significados, sentidos y hallazgos de las pre-categorías y de las categorías nuevas, para después hacer un trabajo reflexivo y organizado de información más relevante con base en los núcleos temáticos expuestos en el fundamento teórico y empírico. Se requiere comprender que la categorización se realizó previamente por medio de la información recolectada a lo largo de

la tesis, sin embargo, se dejó un espacio para determinar los hallazgos y las categorías resultantes.

El sistema de *categorización* es uno de los más usados en las ciencias sociales y en especial en el campo educativo cualitativo, ya que se proporciona conocer, comprender y ubicar en el texto cada una de las unidades de análisis que se han formulado, construido y deconstruido durante toda la investigación (Simons, 2011). Si bien, en el proceso anterior de reducción de datos ya se van agrupando en categorías y códigos, la categorización de los datos se va generando incluso antes de la aplicación de las técnicas e instrumentos, o bien, con base en los datos recolectados. Es un procedimiento para Buendía, Colás y Hernández (1997) en donde los fenómenos educativos deben ser inclusivos y manejados por medio de una dinámica codependiente en toda la investigación.

Resulta imposible hablar de la *categorización* de los datos sin mencionar la codificación de los mismos, ya que en ambos ejercicios se establecen relaciones o patrones cualitativos con el propósito de realizar una interpretación del significado. En la *codificación* se asignan códigos como unidades que ayudan a reflexionar sobre el criterio de comprensión. Es decir, "los códigos representan a las categorías en una forma visual" (Bautista, 2011, p. 190). En seguida, se mostrará un fragmento de la tabla de categorías y códigos de esta investigación como ejemplo se usa la entrevista uno.

Dimensión/ Núcleo temático	**Categoría**	**Subcategoría**	**Código**	**Definición**	**Preguntas guía**	**Unidad natural**
Experiencias formativas	Proceso formativo	Transformación personal	*TRANSP*	Se refiere a una interacción dinámica e inmutable, se crea esta contradicción, porque siempre existirá una incertidumbre sobre el trayecto que hay que seguir en la formación, pero en inmutable por las metas idealizadas a donde se pretende llegar.	¿Cómo describirías que fue la formación que viviste en la licenciatura?	"yo creo que la mayor transformación fue este entrar en él en el mundo de la investigación ¿no? que se insistía mucho"

Tabla 6.3. Cuadro de doble entrada para la codificación de la información de las entrevistas de investigación

Una de las estrategias o técnicas utilizadas para la codificación de los datos en paralelo (se menciona así porque no hay un orden específico sobre cómo se codificaron los datos recolectados) fue por medio de una *codificación abierta y axial* para llegar a una dimensión detallada sobre el verdadero significado de la misma entrevista. La codificación abierta y axial son términos postulados por Strauss y Corbin (2002) para realizar teoría fundamentada, sin embargo, y gracias a la flexibilidad de los métodos cualitativos, estos

métodos de análisis de resultados pueden ser el puente de los datos o la información recolectada y la interpretación de los múltiples sentidos y significados.

La *codificación abierta* es el camino inicial de toda interpretación, ya que la ciencia tiene principios los cuales partes de constructos, nociones y conceptos básicos los cuales se sistematizan por medio de aquellos fenómenos de interés para la investigación, sucesos objetos o interacciones entre personas de la investigación (Strauss y Corbin, 2002). Tener conceptos iniciales, por ejemplo, las pre-categorías, ofrece apertura a comprender cómo es la visión del mundo desde la mirada de quien se entrevista, desde la propia narrativa y experiencia de quien la vivió.

Se argumenta que este primer acercamiento a los códigos de la investigación permite dar una imagen sobre el fenómeno, debe quedar en claridad que no solo se puede interpretar por esta secuencia, pero sí mejora en la creación de aseveraciones y memorando (notas de campo de la investigadora). Esta codificación abierta, se ve reflejada en la construcción de dimensiones, categorías y subcategorías, tal y como se expuso el cuadro anterior de trabajo manual para la reflexión de algunas propiedades y patrones del argumento de las y los entrevistados.

En la misma taxonomía inclusiva del análisis de categorías y formulación de códigos, se continuó con una actividad axial es un proceso transversal a la codificación abierta, no es secuenciada, pero si se colaboran al preparar las categorías y subcategorías para negociar un acuerdo entre las mismas, lo que genera una primera interpretación de esos datos. Es importante que para este nivel de análisis surjan preguntas reflexivas en donde el investigador cuestione ese argumento recolectado antes de su interpretación (Strauss y Corbin, 2002).

A continuación, se retoma un fragmento en donde se aprecia una *codificación abierta* al momento de identificar las categorías y subcategorías; y a su vez axial al poner en diálogo armónico ambas para propiciar las primeras interpretaciones, todo esto por medio de preguntas guía o autorreflexivas sobre lo que se va indagando. Se debe agregar, que estas estrategias no son secuenciales y que el uso combinado ayuda a tener imágenes objetivas de las realidades subjetivas de quien lo vive. Este tipo de cuadros se elaboran cuando las categorías expuestas y sus subcategorías tienen una relación directa con el núcleo temático a analizar.

Argumento textual	**Codificación abierta**		**Codificación Axial**
…Yo diría que sí… yo diría que sí eran pertinentes porque tal vez yo me acuerdo de las que fueron más pertinentes, o sea, los contenidos o el material que leíamos, si se me hacía muy muy adecuado, muy válido este; pero sí recuerdo por ejemplo que había materias en las que el contenido era super interesante, pero durante todo el semestre estuvimos	***Categoría***	***Subcategoría***	***Diálogo entre categorías y subcategorías***
	Procesos educativos	Esquematización de aprendizaje	Dentro de los procesos educativos hay distinción entre lo que es favorable para su aprendizaje, pero también identifican (percepción) aquello que pudo haber mejorado con la práctica educativa o académica.

dándole vueltas al mismo contenido, o sea, lo que leíamos una y otra vez era lo mismo. Entonces, pues así es interesante la primera vez que lo que lo lees y lo descubres, pero si estás todo el semestre así, dices tú a lo mejor aquí habría mucho más que descubrir ¿no?			**Preguntas detonantes reflexivas** ¿Qué lleva a las estudiantes a que digan que hicieron lo mismo todo el semestre? ¿Dónde se ubican las prácticas pedagógicas de los y las académicos?

Tabla 6.4. Cuadro de doble entrada para la codificación abierta y axial de la entrevista E1M2021

El tiempo de análisis de la *codificación abierta y axial* fue en conjunto de todas las entrevistas y a su vez de una examinación del significado de las entrevistas (el mismo que será explicado en la próxima sección) fue aproximadamente de cuatro meses. La tardanza se debió a que cada una de las 16 entrevistas recorrieron los pasos ya señalados anteriormente y cuando se llegó a la fase de codificación se hizo un juicio minucioso de las categorías establecidas. En la siguiente parte del proceso metodológico para la interpretación de datos, se optó por un análisis del significado de la misma entrevista, método que sirve de puente para hacer una interpretación epistémica, ontológica y deontológica.

A lo largo de todo el capítulo se ha establecido que para tener unos resultados confiables y con credibilidad científica, la investigación educativa cualitativa es holística en sus métodos de trabajo. Lo cual no quiere decir que debe asumirse su flexibilidad y apertura a una ausencia de explicación racional, lógica y sistemática para efectuar las interpretaciones que hace la investigadora o investigador en sus descubrimientos y hallazgos. Por tal motivo, el último paso que se tiene que realizar es realizar una dicotomía entre el significado del fenómeno a investigar y el lenguaje, en alusión de un enfoque fenomenológico.

Para ello se retoman las técnicas de Kvale (2011) en donde lo esencial es hacer una *interpretación* de la misma entrevista por medio de codificaciones abiertas y axiales (Strauss y Corbin, 2002) y una condensación de los resultados, lo que llevaría a una interpretación de cada una de las entrevistas. En consiguiente, se explicará cada uno de los mencionados en un ejemplo de cómo se realizó en la presente investigación.

Uno de los pasos posteriores de la codificación abierta o axial es buscar el *significado* que tiene cada uno de los códigos que se establecieron con el propósito de que la interpretación efectuada sea sistemática, confiable, susceptible de cuantificación y verificada. Otro de los pasos es que se haga una *condensación del significado* que se entiende como el resumen que se realiza de los códigos establecidos, por ejemplo, un argumento muy largo que sea parte de una categoría se puede resumir con el significado principal de la idea clave. Se le puede denominar un ejercicio previo a la interpretación de los datos. Seguidamente se muestra el ejemplo con la entrevista E12021.

Unidad natural	Condensación del significado
E1M2021: Sí, siento que esto probablemente viene de mi concepción del programa, pero yo creo que ya en la práctica, promover todo esto que dices (construcción del pensamiento crítico y creativo en estudiantes) depende mucho del docente y de la conversación que se ve en el aula. Y así como hay maestros que lo promovieron muchísimo también siento que sí hubo maestros cerrados… a no concebir los temas de otra manera que como era que la visión de ellos (silencio) entonces siento que sí se promovió el pensamiento autónomo pero que sí hubo maestros… pero este ejercicio definitivamente dependía mucho del docente del curso.	**Código:** CPCYC Construcción del pensamiento crítico y creativo en estudiantes **Significado**. Es un ejercicio que no solo depende de los estudiantes, sino en mayor grado, de la interacción docente.

Tabla 6.5. Cuadro de doble entrada para la condensación del significado de la entrevista E1M2021

La *condensación del significado* no se efectúa en toda la entrevista o en cada uno de los diálogos, puesto que para eso ya se realizó una codificación abierta. Más bien, el ejercicio de condensar significados se va directamente con esas unidades de análisis que determinan el giro inmediato de lo que se está buscando, es decir, el sentido que tiene el argumento y la categoría inicial. Con base en Kvale (2011) la *condensación del significado* de la entrevista tiene su origen en la fenomenología, sustento metodológico de la presente investigación, por lo cual, las descripciones que se efectúen deben ser matizadas entre el sujeto y su realidad.

Y una examinación a profundidad de cada una de las entrevistas, se emplea una *interpretación del significado*. En diferentes textos y autores exponen que la interpretación es un arte en la investigación educativa cualitativa ya que esta debe cumplir con las características del propio estudio, pero a su vez con las demandas intersubjetivas y objetivas de quien vivió la experiencia. Las interpretaciones de las entrevistas realizadas llevaron a una expansión de un nuevo texto que colabora con la investigación o con futuras líneas de hacer ciencia. El objetivo de una interpretación debe ser sistematizar toda la información textual obtenida para la creación de nuevos argumentos que sirvan de guía para explicar los fenómenos sociales y educativos.

El ejercicio efectuado fue por medio del *círculo hermenéutico*, pasos que ya se determinaron en el capítulo de la metodología, en donde el significado se va estableciendo por las interpretaciones que hace quien investiga el fenómeno. Algunas de las técnicas recomendadas (Kvale, 2011) son que se lleven a cabo preguntas interpretativas del fenómeno y se haga su descripción a profundidad. Otro aspecto es contemplar un análisis de las narrativas de las y los entrevistados puesto que el discurso es un elemento que se requiere para las interpretaciones.

Al finalizar de la etapa del análisis de la información e interpretación fue importante crear tablas o cuadros de doble entrada para determinar y agrupar los datos de mayor relevancia para la presente investigación (aquellos subrayados en amarillo y con tinta azul).

Este proceso se denomina *reducción de datos cualitativos*, en donde se van guiando las preguntas de investigación, las teorías o conceptos y los métodos (Simons, 2011). La exposición de estos datos puede ser en diagramas o cuadros que faciliten su comprensión por cada una de las entrevistas.

Las estrategias que más se proponen es que sea sistematizado, ordenado, secuencial y comprensible para aquellos lectores que deseen hacer una crítica sobre la segunda etapa de los resultados obtenidos. Se debe conmemorar que este periodo es llevado a cabo en todo el proceso de análisis e interpretación de resultados, por tal caso, es posible que sea modificable el diagrama o cuadros (Bautista, 2011). Una vez que se realiza esto se puede iniciar con las codificaciones de las pre-categorías o las categorizaciones resultado de las narrativas de los participantes.

Tácticas	Significado de la entrevista general
Conteo	Expresión de pre-categorías establecidas para investigación además de categorías emergentes en áreas como: desarrollo personal, campos laborales, percepciones de inserción profesional y apoyo académico.
Identificación de temas	● Formación escolar ● Formación personal ● Formación para la vida laboral ● Interacciones académicas ● Campo laboral ● Inserción profesional ● Propuestas de innovación al programa del posgrado
Hallazgos	Propuestas hacia la innovación al programa y estrategias para relaciones más empáticas entre docentes, administración y estudiantes.
Agrupación	Categorizaciones entre las experiencias y las pre-categorías por medio de la generación de códigos (no se muestran todas las agrupaciones por la cantidad resultante), por ejemplo: ***Categoría:*** *PROCESO FORMATIVO* ***Subcategoría:*** *transformación (dejar de trabajar las horas asignadas)* ***Código interpretativo:*** *DEMFOR = Demanda formativa*

Tabla 6.6. Cuadro de doble entrada para la reducción de datos de la entrevista E1M2021

El cuadro de doble anterior corresponde a una *reducción de datos cualitativos* de la Entrevista uno (E1). En el ejercicio realizado se reflexionaron las particularidades que arrojó y que se interpretó desde las perspectivas críticas y analíticas de la investigadora. Se debe agregar, que no se recurrió a diagramas por cuestiones de los tiempos para la organización y construcción de los resultados. Sin embargo, los cuadros de doble entrada cumplen su función para reducir los datos. Las tácticas fueron retomadas por Bautista (2011) que propone cuatro niveles para agrupar la información y adentrarse a la codificación de ésta. El resultado del proceso interpretativo del presente estudio fueron tres dimensiones, 18 categorías y 48 subcategorías (aproximadamente) interpretativas los cuales se presentan en el siguiente capítulo.

Para finalizar la interpretación, es necesario hacer una *triangulación o cristalización* de la información, lo que dará un sustento científico a los datos recolectados, analizados e interpretados. Es importante aclarar, que esta validación no busca la generalización ni una postura similar a los datos cuantitativos, más bien, proporciona la información necesaria para nuevos conocimientos epistémicos, ontológicos y metodológicos sobre las experiencias vividas en los posgrados de educación y aquella relación con la inserción laboral. Este enfoque no causal de la información atiende a las propias percepciones, sentidos y significados fenomenológicos del agente de experiencia y su medio. A continuación, se presenta el orden de la información y su respectivo análisis e interpretación.

Consideraciones finales del capítulo

La finalidad de este capítulo fue comprender los métodos cualitativos en la investigación educativa de posgrados, por medio de un análisis a profundidad sobre otras formas de hacer ciencia, es decir, hacer ver que la investigación educativa actual tiene líneas de acción adentradas al interpretativismo y construcción de saberes y conocimientos a partir de las diversas realidades de quien las percibe. Además de reflexionar sobre las experiencias de cada persona que participe en la exploración de una trayectoria de vida.

Se determina que el proceso de formación e inserción profesional es parte de una biografía y es una trayectoria que necesita ser comprendida desde la propia narrativa de las y los actores que las vivieron. No obstante, el profundizar en las subjetividades, percepciones, vivencias, sentidos y significados se aleja de los procesos científicos, al contrario, le ofrece a la ciencia convencional áreas de investigación, por consecuencia, la forma más apropiada de analizar las experiencias es por medio de una metodología cualitativa-interpretativa.

Se recuerda que la interpretación de datos cualitativos implica un proceso de arte que tiene matices de conocimiento previo y elaboración de estructuras mentales y formas de análisis, lo cual tiene una relación directa con la postura teórica de la investigación, ya que se figura el humanismo como base de los procesos formativos y parte de la vida integral de las personas en cualquier contexto laboral. Por tal motivo, el acercamiento teórico y metodológico debe ser a partir de la fenomenología Husserliana de la investigación.

De esta manera se concluye que los métodos fenomenológicos y biográficos conforman un antecedente para implementar entrevistas en profundidad que permiten adentrarse a lo vivido, lo significados y los sentidos que tienen cada participante. En el siguiente capítulo de la investigación, se analizaron los resultados obtenidos del cuestionario generador de la información para la conformación de las entrevistas a profundidad y la pertinencia con la realidad del problema planteado en la investigación.

Capítulo VII. Análisis e interpretación de datos en la investigación formación e inserción profesional de agentes de experiencia de la Maestría de Innovación Educativa de la UNISON

La organización de este capítulo está basada en una comprensión sobre las diferentes visiones que existen en la investigación cualitativa para la recolección de la información, su análisis general, la interpretación de datos y los informes que se entregan. A partir de ahí se comprenderán los procedimientos que se realizan en este estudio a partir de una entrevista en profundidad. Tal y como se mencionó en el capítulo anterior, el análisis de la información tuvo varias fases para comprender las experiencias vividas en los posgrados y las repercusiones de estas en el campo laboral.

Después de caracterizar analíticamente los datos de la investigación, los hallazgos se dividen en tres dimensiones: 1) clasificación y descripción de la información, 2) analítica cualitativa y 3) constitutiva de experiencia. Y como parte final de los resultados encontrados es importante hacer una triangulación o cristalización de la información, lo que dará un sustento científico a los datos recolectados, analizados e interpretados.

De esta forma, las estrategias que realiza la investigación cualitativa en general se sustentan en una metodología flexible y se propone que exista una organización y sistematización holística. Dicho procedimiento es fundamental en los estudios cualitativos para comprender el significado y sentido de los procesos individuales en una colectividad. Una vez demostrado la diversidad que existe para analizar e interpretar datos, se organiza la información detallada de cómo se agruparon, identificaron y reflexiono la información obtenida en la presente investigación.

7.1. Dimensión de clasificación de la información

Es necesario agregar que los primeros tres pasos sobre la clasificación de la información de las 16 entrevistas en profundidad fueron descritos en la parte metodológica de los resultados. El primero describe el proceso de recolección de las entrevistas determinando su desarrollo, limitaciones y temporalidad. El segundo se relaciona con la transcripción de la información, en el cual se mencionó que se utilizó un software y se hizo manualmente las correcciones. Por último, las lecturas a profundidad posteriores de la transcripción, en esta fase se recurrió a un gran número de lecturas generales y búsqueda de un significado panorámico.

El paso inicial con mayor orden y secuencia a los resultados de la propia investigación es el final de esta dimensión, el cual se vincula con *identificar los casos claves de la investigación y aquellos que son discrepantes con los objetivos, teorización y metodología de la investigación* para comprender esto, fue necesario mapear los objetivos, la teoría y la metodología del estudio, esto como punto de referencia para la identificación de datos

relevantes. Por otro lado, se nombraron como *complementarios* aquellos casos que suman a categorías existentes y se relacionan con la triada mencionada.

Se debe hacer notar que los casos claves de la investigación fueron aquellos que cumplen con un seguimiento de las características para la cristalización de la información (objetivos, la teoría y la metodología) pero también aquellos que tienen una relación directa con las pre-categorías establecidas. Y los casos discrepantes, fueron aquellos que se alejan o que siguen otras líneas de las características para la cristalización de la información. Es importante aclarar que ambas tipologías de casos son pertinentes para la investigación y que se trabajó a profundidad con el análisis de datos que se encontraron.

En la siguiente tabla se muestra la idea clave para comprender el significado de las experiencias vividas. El mapeo de la información ayuda a visibilizar las ideas con mayor relevancia para la interpretación de la información, es por ello, que para identificar los casos claves y discrepantes de parte de un mapeo de las bases epistémicas, ontológicas y metodológicas de la investigación y posteriormente se hace la determinación de los casos por medio de una sistematización de la información.

Interpretación cualitativa			
Preguntas de investigación	**Objetivos de investigación**	**Fundamentación teórica**	**Metodología de investigación**
¿Cuáles son las experiencias formativas que se asocian a la inserción profesional de los egresados de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora?	Analizar las experiencias formativas de las y los egresados de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora y sus repercusiones en su inserción profesional.	El enfoque integrador humanista de Rogers (1975/1996) y Nussbaum (2005).	**Perspectiva epistemológica:** Construccionismo **Supuesto teórico:** Interpretativismo **Paradigma o metodología:** Cualitativa **Enfoque y método:** Fenomenología narrativa **Técnica:** Entrevista en profundidad **Instrumento:** Guía de entrevista **Fases de la interpretación**
¿Cuál es el sentido otorgado a la formación recibida en la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora?	Conocer el sentido que le otorgan los egresados de la Maestría de Innovación Educativa a la formación del posgrado en relación con la inserción profesional.		
¿Qué significado tienen las competencias de investigación en el posgrado de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora en relación con la inserción profesional?	Identificar los significados conferidos a las competencias en investigación en la formación e inserción profesional del posgrado en Innovación Educativa.		
¿Cuál es la percepción que tienen los egresados de la Maestría de Innovación Educativa respecto a los procesos académicos, pedagógicos, integrales e	Determinar las percepciones de los procesos académicos, pedagógicos, integrales e innovadores que vivieron en su formación los		

innovadoras que vivieron en su formación?	egresados de la Maestría de Innovación Educativa.		

Tabla 7.1. Elementos para la cristalización de la interpretación del análisis de resultados

Una vez cristalizando la información con los elementos centrales de la investigación se debe volver a realizar un proceso analítico con base en las categorías y núcleos temáticos que se han seguido durante todo el estudio. En un inicio se consideraron tres núcleos claves para comprender el fenómeno educativo: las experiencias vividas, la formación de posgrado y la inserción profesional. En este momento de la investigación se determinó que las experiencias son el eje articulador entre la formación y la inserción profesional. El mapeo de los núcleos temáticos se presenta en la siguiente figura.

Figura 7.1. Cristalización de categorías y núcleos temáticos de la investigación experiencias en la formación de posgrados e inserción profesional.

En resultado de un análisis a profundidad de los elementos y características funcionales, sistemáticas y epistémicas ya descritas en los mapeos anteriores, se determinaron los casos claves y los discrepantes de la investigación. Para ellos se efectuó una reducción de datos por medio de una lista de cotejo que determinó si cumplían con todos los criterios para la investigación. En la siguiente tabla se muestra el ejercicio detallado por entrevista, criterios de selección de marcos referenciales, codificación abierta y axial, pre-categorías y categorías emergentes.

Entrevista	Marco referencial (Preguntas y objetivos de investigación, fundamentación teórica y metodológica)	Pre-Categorías	Categorías y subcategorías emergentes	Análisis de resultados (análisis de contenido, codificación abierta y axial, condensación del significado y reducción de datos)	Tipología de casos
E12M2021	SI	SI	SI	SI	Claves
E2H2021	SI	SI	SI	SI	Complementarios
E3M2021	SI	SI	SI	No	Complementarios
E4M2021	SI	SI	SI	SI	Complementarios
E5M2021	SI	SI	SI	NO	Complementarios
E6H2021	SI	SI	SI	SI	Claves
E7M2021	SI	SI	SI	SI	Claves
E8M2021	SI	SI	SI	SI	Claves
E9M2021	SI	SI	SI	SI	Claves
E10H2021	SI	SI	SI	SI	Complementarios
E11H2021	SI	SI	SI	SI	Claves
E12M2021	SI	SI	SI	SI	Complementarios
E13M2021	NO	Si	NO	NO	Discrepantes
E14M2021	SI	SI	SI	SI	Claves
E15M2021	No	SI	NO	NO	Discrepantes
E16H2021	SI	SI	SI	SI	Complementarios

Tabla 7.2. Selección y organización de los participantes de la investigación

Algunos de los datos con mayor relevancia para delimitar los casos claves fueron aquellos que permeaban con mayor fuerza directamente con las pre-categorías establecidas. Y que delimitaban pautas en relación más significativa desde una aproximación abierta y axial. Es claro que para llegar a la selección de un caso clave también se evaluó por medio de una interpretación del significado de toda la entrevista. En la siguiente unidad natural (descripción textual) se grafica el análisis y se justifica la selección como caso clave.

> **E1M2021**: sí, siento que esto probablemente viene esta concepción desde el programa, pero yo creo que ya en la práctica promover todo esto que dices *depende mucho del docente y de la conversación que se ve en el aula*. Y así como hay maestros que lo promovieron muchísimo también siento que sí hubo maestros cerrados… a no esté concebir los temas de otra manera que como era que la visión de ellos, entonces siento que sí pero que sí hubo maestros … es que si dependía mucho del docente.

En la interpretación anterior, se reflexiona sobre la intencionalidad que tiene el discurso y la carga de emociones hacia la interacción que se tuvo con el docente. El proceso de determinar si era un caso clave, se necesitó realizar el análisis de contenido, la categorización con base en la tabla de categorías, subcategorías y dimensiones (categoría: características de la formación de posgrados, subcategoría: conocimiento de contenidos académicos), por otro lado, se codificó la información (código interpretativo: INTDOC-interacción del docente con su medio) y se terminaba con una codificación abierta y axial.

Se debe determinar que en el paso de análisis del significado de la entrevista en su totalidad ya se tenían identificados los puntos clave de esta entrevista.

Para determinar los casos discrepantes, se delimitó que la narrativa se dirigiera hacia puntos indefinidos, otros temas de argumentación o simplemente la ausencia de información plena. En este punto se concibe que no reflejó un problema para la investigación y que tampoco fue por la falta de competencias de la entrevistadora, más bien, fue información que durante el momento de la entrevista se infiere como parte de otras categorías emergentes. El proceso metodológico para determinar la discrepancia de los casos fue similar al de casos claves. En la siguiente unidad natural se expone un ejemplo básico del anterior.

> **EM152021:** *sí, porque de alguna otra forma te cambia ciertos paradigmas*… digo hablando muy específicamente en lo que me tocó trabajar, incluso llegar a cuestionarme a mí misma de decir – O.K. o sea ¿por qué no estoy haciendo ingeniería? ¿porque realmente era mala en matemáticas o porque tú creíste que lo eras? ¿no?... entonces y también tratar a lo mejor de asesorar a apoyar aconsejar a niñas que vengan atrás ¿no? a mi sobrina… este de decir -oye que nada te determina, no más que lo que tú defines y de alguna u otra forma también la seguridad que uno va adquiriendo a través de los años. Y para futuros trabajos ¿no? que no nada más te cases con lo que diga el de enseguida o ¿por qué él es hombre trae potencial más desarrollado que tú? Entonces… *creo que sí tuvo un impacto muy positivo y como te comento muy abreojos no de mucha apertura*…

En lo que respecta a esta unidad natural anterior, la participante hablaba específicamente de sus casos de investigación, más allá de la propia experiencia como estudiante de la MIE, por tal motivo, en su proceso metodológico de análisis e interpretación se determinó que el significado de la entrevista tiene relación con alguna de las categorías que se establecieron, sin embargo, no hay más allá de esa información, de hecho, por medio del análisis de contenido se encontró que la información extra de todos los casos discrepantes corresponden a una narrativa más personal, aquellas relacionadas con su tesis de maestría o información sobre elementos ajenos a la investigación.

Y los casos complementarios fueron revisados con la misma minuciosidad que todos los demás, aquí la parte interesante es que acompañan la información de los núcleos temáticos y que proporcionan información extra, la cual puede favorecer a la construcción de nuevas categorías, o bien, a proporcionar información discrepante. Para finalizar este primer ejercicio de interpretación se requiere reflexionar sobre la importancia de las tres tipologías de casos para la construcción analítica de la información cualitativa, es decir, cada una de las narrativas que participaron tienen funciones analizar las experiencias entre formación e inserción profesional.

7.2. Dimensión analítica cualitativa

Para iniciar con el proceso de interpretación de los datos se parte de tres rubros generales, el primero se relaciona con los datos de identificación de cada una de las personas entrevistadas y su relación con los núcleos temáticos de la investigación. El segundo con las experiencias que vivieron bajo un rol de estudiantes dentro del posgrado las cuales son denominadas experiencias formativas. Y el tercero son aquellas relacionadas con las experiencias al egreso y al insertarse a un campo laboral, llamándoles experiencias de inserción profesional.

Dentro de los parámetros con mayor relevancia para la investigación fue identificar la diversidad de cada uno de los participantes del programa, esto por medio de la generación que pertenecieron, perfiles profesionales, tipos de empleo y elementos en común sobre los motivos del ingreso al posgrado. Entre los datos con mayor relevancia fue que la mayoría de los participantes eran egresados de carreras de ciencias de la educación, psicología, y otras áreas de las ciencias sociales. Y solo tres personas provienen de ingenierías, por lo que se infiere que el programa tiene mayor interés en áreas de humanidades y ciencias sociales.

En relación con los perfiles que provienen de ingenierías se identificó que los requerimientos de la maestría fueron procesos más complicados en relación con los compañeros que tenían estudios en ciencias sociales, humanidades o comportamentales. Sin embargo, lo que primero fue una limitante durante y al egresar los estudiantes lo reflejaron como un asunto de autogestión en su propio aprendizaje.

> **E7M2021:** yo me imagino la mente de un ingeniero cuadrada ¿no? así cuadradita y de repente entró a la maestría y es así como que quieren ese cuadrado redondeado, o sea, como que tratan de redondear… me lamenté porque yo decía es que es rojo y esto es azul y allá decían no sé no supongamos el atardecer el rojo yo decía ser rojo… y ya y ya en sociología educativa empezaron a decirnos que el atardecer es la mezcla de la nostalgia… entonces al finalizar la maestría yo les decía mi mente no quedó cuadrada digamos octagonal ¿no?

En la narrativa anterior, la participante se identifica como parte de un perfil fuera de la norma o establecido por la MIE pero con la intencionalidad de un aprendizaje y una formación en la educación superior. La analogía de pasar de una mentalidad cuadrada a una octagonal, hace referencia a un proceso de transformación académica y formativa. En continuidad con las categorías anteriores se puede apreciar que en efecto el provenir de una ingeniería puede ser un obstáculo al ingreso de la maestría en innovación educativa debido a los requerimientos académicos e institucionales a los cuales se ajusta el contenido y las actividades a realizar. No obstante, de lo expuesto, los tres estudiantes entrevistados comprenden que se debe tener autogestión del propio conocimiento, adaptación al cambio y diálogo con académicos y directores con el propósito de mejorar sus procesos de aprendizaje y formativos.

> **E7M2021:** pues yo tuve que buscar mis herramientas e indagar en mí misma a ver cómo le puedo hacer yo para aprender, o sea, que tengo que hacer yo para entender todo lo que me están dejando de tarea, o sea, era un mundal de lecturas que para mí eran imposibles leer… entonces pues tuve que encontrar las formas de aprender yo misma ¿no? Entonces aprendí a diferenciar y a identificar si yo era visual, si yo era kinestésica, si yo era auditiva y tomé un curso de lectura rápida.

Por otro lado, pertenecer a áreas afines a las ciencias sociales, ciencias de la conducta o educación, fue todo un reto en la autogestión, autonomía y crecimiento personal de cada egresado y egresadas. En términos generales dentro de los datos de identificación de las 16 entrevistas se obtuvo información sobre eso perfiles de ingreso que suelen ser discrepantes con lo que se enseña en la maestría de innovación educativa, visibilizar que es un programa feminizado, comprender diferencias entre las experiencias vividas, dado el tiempo, la gestión administrativa y los cambios sociales de cada generación. Es por ello, que en la siguiente tabla se resumen los datos más relevantes para los perfiles de los y las 16 participantes.

Código de entrevista	Edad (actual)	Estudios de licenciatura	Generación de la MIE	Trabajo previo a la MIE	Trabajo al egresar de la MIE
E12M021	39	Ciencias de la educación	G4. 2007-2009	Docente	Docente de asignatura UNISON
E2H2021	33	Ciencias de la educación	G7. 2013-2015	Docente	Docente
E3M2021	36	Trabajo social	G5. 2009-2011	Administrativo en la UAS	Administrativo y docente en la UAS
E4M2021	46	Psicología	G10. 2019-2021	Atención psicológica	-
E5M2021	42	Filosofía	G6. 2011-2013	Secretaria de Educación y Cultura	Docente
E6H2021	35	Psicología	G7. 2013-2015	Docente	Coordinación académica
E7M2021	27	Ing. En sistemas	G9. 2017-2019	Analista de software	Analista de software
E8M2021	32	Psicología	G8. 2015-2017	Docente	Docente
E9M2021	36	Ciencias de la comunicación	G9. 2017-2019	Fabrica en USA	Docente
E10H2021	39	Psicología	G5. 2009-2011	Administración UNISON	Administración UNISON
E11H2021	27	Sociología	G9. 2017-2019	Docente	Analista de mercado
E12M2021	35	Psicología	G5. 2009-2011	Docente	Coordinadora académica
E13M2021	38	Lingüística	G7. 2013-2015	Docente	Docente
E14M2021	41	Ciencias de la educación	G2. 2005-2005	Egresada licenciatura	Académica UV
E15M2021	34	Ing. Informática administrativa	G8. 2015-2017	Administrativo	Administrativo
E16H2021	43	Ing. Industrial	G8. 2015-2017	Docente	Docente

Tabla 7.3. Datos de identificación de mayor relevancia de las y los entrevistados de la investigación

Se debe destacar que en cada entrevista se evidenció las experiencias a partir de lo que significó para cada uno el posgrado, en una interpretación general se comprende que el programa de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora tiene un proceso de selección bastante heterogéneo en relación con la procedencia de las carreras o de las universidades, por otro lado, si se aprecia que existe mayor matriculación femenina y que el rango de edad de los estudiantes está más centrado a aquellos que continúan en un periodo relativamente corto de después de sus estudios de licenciatura. Sin embargo, para hacer interpretaciones menos descriptivas es necesario analizar y comprender los otros dos núcleos de investigación.

7.2.1. Núcleo de experiencias formativas

Las experiencias formativas es la dimensión temática de análisis de esta investigación en donde se encontraron tópicos en relación con aquellos sucesos y vivencias que sucedieron durante su estudio de posgrado. Para la comprensión de este núcleo temático se construyeron un conjunto de pre-categorías basadas en las directrices del fundamento teórico y preguntas de investigación, sin embargo, durante el análisis e interpretación de las entrevistas se encontraron categorías y subcategorías emergentes. En la siguiente tabla se describen las pre-categorías con sus subcategorías y las categorías y subcategorías emergentes.

7.2.1.1. Procesos subjetivos en el posgrado

En términos generales la categoría de procesos formativos encontró dos subcategorías emergentes, la primera de ellas fue una intencionalidad hacia las *transformaciones personales* de cada agente de experiencia. Uno de los primeros hallazgos fue comprender que la formación es una construcción psicosocial que tiene cada persona en diferentes esferas de su desarrollo, es por ello, que se interpretó una subcategoría en donde se analizará específicamente a la individualidad y el ser de cada uno de los estudiantes que ingresaron. El agente de experiencia es un ser humano con necesidades, deseos, retos y emociones que se experimentan día con día.

Para decir que las personas tienen una experiencia de formación se debe pensar en que esta permeó en una transformación de su ser en diferentes contextos. Es por eso, que el primer rubro de análisis es sobre los cambios que realizaron las y los entrevistados en su ingreso a la maestría desde el cambio de residencia, pensamientos hacia un crecimiento personal, profesional y laboral y transformaciones integrales y personales.

En las primeras *transformaciones personales* se encontró que existen dos características básicas que se vieron modificadas en el sentido de ser estudiantes de un posgrado de calidad, la primera es pertenecer a la primera generación dentro de su familia de tener estudios universitarios y de posgrado, que concuerda con lo mencionado en Guzmán (2017) son las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos que le otorgan aquellos estudiantes que son la primera generación en aulas universitarias.

> **E6H2021**…De mi entorno familiar pues era o soy de los primeros que tiene que tiene maestría, entonces bueno, pues eso es por qué estás tú, qué estudio que estaba en ese momento estudiando maestría. Mi familia no sabía que era una maestría, entonces bueno eso también era este… pues particularmente pues referente que ellos tenían de mí.

Se puede asumir que existen elementos que cambian en la vida de la persona al sentir y vivir nuevas responsabilidades dentro del contexto familiar. Por otro lado, otra de las situaciones que vivieron algunos de los estudiantes fue el cambio de residencia, puesto que la maestría es un programa presencial, este acontecimiento disipó modificaciones en las relaciones personales de cada uno de las y los participantes. Lo que significó dejar a sus familias, considerar nuevos gastos para un nuevo hogar, incluso algunas barreras culturales dentro del contexto del nuevo lugar de residencia.

> **E2H2021:** sí yo viajo es exclusivamente Hermosillo en la MIE, yo estaba trabajando en Ciudad Obregón y después me fui al extranjero y antes de irme a aplicar para la para el posgrado.

> **E3M2021:** Pues estuve buscando, la verdad todo fue muy rápido, fue por internet que estuve buscando convocatorias abiertas y otro motivo de selección de la MIE fue también en el lugar que está el programa relativamente cerca de aquí de Sinaloa…fue un todo un reto para mí por los traslados que tenía que hacer hasta allá, era apostarle a algo y pues económicamente, no me estaba yendo muy bien, entonces también era un poco el esfuerzo económico que estaba haciendo en ese momento y este y… pues significaba también el hecho de que de qué iba yo a tener una mejor preparación, o sea, iba a tener más especialización, me iba a iniciar en el en el área en el ámbito de la investigación social.

> **E9M2021:** me regresé de Nueva York… Vengo en mayo del 2017 hacer el examen, vengo a hacer todo el proceso afortunadamente la administración (nombre de la persona) que es un amor consigue que me hagan la entrevista, inclusive cuando pues yo no estaba supuesta a que me lo hicieran porque en realidad no era el tiempo todavía. No era tiempo de entrevistas, tú sabes que es un proceso y es él es el primero que hace para la selección. Y la administración (nombre de la persona) me ayudó en todo el proceso y ya pasas como el segundo filtro ¿no? y me hicieron la entrevista.

Es por esto, que algunos estudiantes experimentaron emociones de miedo, incertidumbre, desface o pensamientos de discriminación por parte del programa. Otra barrera que percibieron los estudiantes fue la demanda formativa que tiene la maestría ya que sus procesos de selección son en etapas y eso ocasionó que se perdiera el interés por entrar al mismo. En términos generales, dentro de la subcategoría en relación con las *transformaciones personales* que vivieron los agentes de experiencias la determinaron como algo significativo que cobró un sentido personal, educativo y profesional en sus vidas desde el proceso de ingreso hasta la actualidad como egresados de la MIE.

> **E5M202:** maestría si fue un cambio completamente a algo que yo me imaginaba que podía hacer a mis cambios de a largo plazo no de lo que me imaginaba que podía seguir trabajando a otro ámbito completamente diferente entonces sí fue si fue un punto de inflexión muy fuerte para mi formación.

Otro de los rubros encontrados dentro de esta subcategoría emergente se relaciona con aquellas percepciones a partir de la vida personal de cada uno de las y los entrevistados y su relación a aquellas *transformaciones educativas* que podrían tener. Dentro de este segundo enfoque es necesario hacer una revisión metacognitiva y subjetiva sobre sus pensamientos, ideas, emociones y concepciones previas del porqué eligieron entrar a un programa de maestría del CONACYT. Entre algunos hallazgos se identificó una pausa a la vida personal por la vida académica.

> **E1M2021:** En mi vida personal sí, porque hubo muchas cosas que pasaron a otro momento de mi vida por la maestría, o sea, era primero terminar una maestría y luego veo mi vida emocional y luego este me caso y luego ¿no?, o sea, era como que tenía otras cosas que tenían que esperar… por esto por el tiempo que implicaba estar dedicada a eso.

Dentro de los pensamientos e ideas sobre el plan de vida educativo las y los entrevistados de tenían claridad del cómo y para qué el posgrado podría transformar su vida educativa en dedicación, aprendizaje y conocimiento, es por ello, que algunas nociones personales sobre el programa se centraron en determinar y focalizar a la maestría como una meta académica que ellos debían cumplir dentro de su proyecto de vida, esto a partir de decisiones personales sobre un acto lineal después de la licenciatura o como un deseo a un aprendizaje propio para la transformación de sí mismo.

Otro de los aspectos integrales hacia las *transformaciones educativas* que proporcionaban los estudios de posgrado era el gusto o interés por insertarse a las áreas de la educación y la investigación, como parte de un logro y experiencia de nuevos retos y conocimientos. Incluso provenir de carreras de ciencias sociales, humanidades o comportamentales les abrió el panorama para adentrarse al mundo de la investigación educativa.

Una de las percepciones con mayor incertidumbre fue comprender los ejercicios que tienen las y los académicos dentro del programa durante el proceso de ingreso. permanencia en la maestría y egreso, puesto que se asume que ellos ya poseen un andamiaje cognitivo relacionado a los procesos de investigación, lo que ocasionó temor y angustia en los y las agentes de experiencia. Debido a que muchos estudiantes no eran de áreas afines a la educación, buscaron un aprendizaje más especializado.

De manera, en las *transformaciones educativas* se exploró sobre el surgimiento de algunas ideas y percepciones sobre cada una de las experiencias que se nutren por medio del aprendizaje, el conocimiento y los cambios integrales en los múltiples escenarios educativos que vivieron las personas desde los primeros momentos que fueron estudiantes hasta el día de su egreso, entre las narrativas más relevantes se encuentran las siguientes:

- Ser estudiante de la MIE fue una experiencia satisfactoria, bonita y enriquecedora.
- Se generó una formación integral (sin adjetivos calificativos) que transformó la vida de quien la experimentó con relación a sus metas académicas y profesionales.

- Los estilos educativos provocaron que cada uno de los integrantes de la maestría forjará sus propios estilos autónomos de aprendizaje.
- Posición de emociones y lo intersubjetivo para propiciar el aprendizaje y el conocimiento.
- Fue un proceso psicológico de desaprender y volver aprender todo el repertorio cognitivo de aprendizaje y formación educativa.
- Fomentar y acrecentar el gusto por la mejora educativa y de investigación
- Un aprendizaje a nuevas formas de conocimiento desde lo epistemológico hasta lo digital.

Y como último núcleo emergente de esta subcategoría se encontró que una de las ideas o intenciones que tenían los estudiantes a momento de ingresar y permanecer en la MIE es que los conocimientos, aprendizajes, experiencias y trayecto académico los podía llevar a consolidar sus estudios hacia un doctorado dentro o fuera del país, es por esto, que las prácticas formativas eran vistas como un suceso que dejaron huella en su internalización personal y educativa, en una idea a formar una vida académica y dentro de la investigación educativa.

Con relación a lo anterior, se encontró que los agentes de experiencia tienen métodos de resiliencia previa y durante sus estudios de maestría, esto quiere decir, que realizaron una transformación emocional para que desde la selección hasta la vivencia de estudiante destacarán en lo educativo y pedagógico. Para finalizar esta primera subcategoría se debe hacer la reflexión que cada uno de los y las agentes de experiencia previas a su ingreso del posgrado ya contaban con identidades únicas y diferentes que los convierten en seres pensantes, autónomos y con una propia biografía, las mismas que entran en un nuevo contexto socioeducativo, por tal motivo, sus vivencias fueron construcciones simbólicas que permitieron comprender sus imaginarios sobre aquellas experiencias significativas.

Debido a lo mencionado, es importante hacer el análisis de que las candidatas y candidatos previamente a su ingreso a la maestría de innovación educativa ya le asignaban un sentido a ser parte de este programa puesto que transformaron vidas personales, contextos laborales, traslado y abandono de hogares, modificaciones a planes de vida y posicionaron todo su ser y su esencia en ser estudiantes de un posgrado CONACYT para fines académicos, personales o profesionales.

7.2.1.2. Procesos institucionales

Se establece una conexión con las actividades de enseñanza y aprendizaje centrada en una reconstrucción de la interacción que viven las y los estudiantes con el medio para la generación del conocimiento. Dichas experiencias se refieren a lo recuperado, lo sistematizado y lo vivido por el propio sujeto, tal y como lo argumenta Larrosa (2006) *lo que me pasa como persona.*

Al momento de reflexionar sobre una categoría que delimite las experiencias dentro del mismo posgrado, y siguiendo lo que establece la literatura, se comprendió lo vivido desde el rol de estudiante que tienen las personas dentro de la maestría. Para ello se diseñó la subcategoría de procesos institucionales, que hace referencia a la trayectoria que los y las estudiantes de la MIE pasan desde la convocatoria del programa hasta que egresan del mismo. No obstante, durante el proceso de análisis surgieron tres subcategorías emergentes que dieron sentido y dirección a la vida personal y profesional de las y los agentes de experiencia.

La primera subcategoría que emergió de las narrativas de los y las egresadas fue un análisis intersubjetivo sobre las posibles estudiantes *de la MIE* lo que conllevo a los primeros pasos para la inserción la posgrado, es decir sus vivencias durante los momentos previos a la MIE, los cuales van desde las emociones enmarcadas en las entrevistas efectuadas para la selección de estudiantes hasta el trato percibido por los académicos y administrativo del programa.

Los y las agentes de experiencia recordaron el orden que siguieron para su ingreso, entre lo más significativo fue el examen de conocimiento EXANI III, el examen de acreditación de inglés el TOEFL, la entrega del protocolo de investigación (este requisito fue omitido en las últimas 3 generaciones, según argumentan los y las egresadas), y de mayor impacto la entrevista cara a cara que realiza el posgrado para conocer los motivos y el interés por ser estudiante de ahí.

> **E9M2021:** …durante la entrevista la verdad es que me temblaban las piernitas ¿no? salí con un estrés, o sea, con ganas de llorar, pero no lloré porque me sentía fuerte… pero sí me dieron ganas además del súper estrés, ya que eran muy duros…

Dentro otro ángulo, el programa tuvo consideraciones positivas ya que se ajustó a los tiempos y horarios de las personas que eran foráneas o que estaban fuera del país y realizó otro tipo de actividad en donde se juntaron los tres procesos para que viajaran en una sola ocasión, o bien, permitir que la ayuda de su familia o amigos en la recepción de documentos. En este caso la maestría colaboraba para que los tiempos fueran a favor de quienes querían aplicar.

> **E7M2021:** Yo me voy en enero a Washington y ya estando allá checo la convocatoria otra vez y entonces ya veo que ya está vigente la MIE y me quedo ¡ay no manches! pero pues estoy aquí no puedo. ahí decía entrega tus documentos y yo no tenía el TOEFL, porque aquí no lo puedo hacer, o sea, entonces yo decía ¿cómo le voy a hacer? ya me puse a ver ahí las fechas de todo yo llegaba aquí (Hermosillo) en mayo… entonces la última fecha de recepción de documentos era en abril entonces yo no alcanzaba a llegar aquí Para eso mandó mensaje a la administración de la MIE y les comento que estoy en Estados Unidos con una beca de jóvenes sonorenses de 100 y que me interesa entrar a la maestría pero quería saber si podía entregar alguien más mis documentos ¿no? Y me respondieron que sí. Entonces pues mandó a mi prima, ella tenía mis documentos y mandó a un amigo a hacer la cita y todo eso para hacer el EXANI y TOEFL ahí mismo en la UNI entonces pues ya le digo ya tengo mi cita y ya tengo todo…

En el seguimiento del cumplimiento del objetivo sobre conocer el sentido que tuvo ser estudiante de la MIE, este se ve reflejado desde los primeros momentos de colaboración e inserción dentro del posgrado al ser parte de una pequeña parte de la población en México que aporta a la ciencia, la pertinencia del ingreso del posgrado entre sus beneficios al otorgar becas u otros apoyos o a tener la apertura para modificar sus temas de investigación de un protocolo a una adaptación de las normas establecidas o de las investigaciones existes.

> **E15M2021:** me hacen la pregunta en ese momento los maestros que estaban entrevistando que si tenía la intención, o más bien, la apertura de cambiar de proyecto en un determinado momento porque no era una línea que ellos manejaban usando una línea de investigación que se manejaba y por lo que te comentaba también que lo veían un poco complicado entonces yo les comento que sí.

El ingreso de los estudiantes estuvo marcado por un cúmulo de experiencias que dejó transformaciones en su forma de ver su percepción sobre el mundo científico y académico, la rigurosidad de la entrada a un posgrado con apoyo CONACYT y por la identidad individual de idealizar su entrada al posgrado con sus propios temas de investigación, pero con la adaptabilidad de cambiar y ajustar las líneas establecidas del programa.

En continuidad del ingreso del posgrado se encontró una subcategoría emergente denominada *apoyo administrativo*, se debe recordar que todas las personas son parte de los procesos de formación, incluso aunque no estén dentro de la realidad inmediata como lo son los académicos o directivos de la maestría. Lo que sorprendió aquí fue la intención que tuvieron los y las entrevistadas para recordar y hacer presente los nombres de las administrativas que apoyan todo su ingreso, además de, la solidaridad que les ofrecieron durante su etapa de estudiantes y la empatía cuando necesitaban un respiro de las cuestiones académicas.

> **E4M2021:** la administración fue fabulosa (nombre de la persona) con una buena intención y porque es una chulada señora ¿no? la aprecio muchísimo…

> **E6H2021:** principalmente pues el apoyo y la orientación fue ahí… la del personal administrativo ellas fueron mis contactos en un primer momento el personal administrativo de la de la maestría y fue genial la atención y empatía…

Se infiere que esta subcategoría es de suma importancia por la calidez, empatía, solidaridad y apoyo que recibían los estudiantes previamente a ingresar, durante su estancia como estudiantes y en los procedimientos finales al egresar del posgrado, lo que dejó huella en el significado que tuvo ser estudiante y toparse con ese trato propició un sentido al recordar cada instante con la administración. En preciso aclarar, que aquí las experiencias son interpersonales, subjetivas y objetivas en relación con el trato directo que tuvieron con las dos personas a cargo de la administración, por medio de la expresión de emociones positivas que tienen los egresados y egresadas a pesar del tiempo transcurrido de su generación.

7.2.1.3. Procesos educativos

Los procesos educativos fueron pensados más allá de los institucionales, puesto que esta categoría conserva características personales, situacionales, académicas, formativas y académicas que van desde los roles como estudiantes y la contextualización de su educación. Estos procesos tienen una relación directa con: un mejor rendimiento académico, evitar la deserción, mejorar sus estilos de aprendizaje, conocer sus habilidades de estudios, entre otros. Lo anterior no se limita a lo que el programa establece dentro de su recinto universitario ni a las tareas establecidas.

Los procesos educativos son aquellas prácticas dentro y fuera del posgrado y con un sentido más profundo para el logro de las competencias de investigación y educativas. Algunos de los resultados fueron comprender la esencia de cada agente de experiencia y la generación del conocimiento que necesitaron las redes de apoyo entre compañeros, ex compañeros, colegas, cargas extras de trabajo voluntario, actividades dentro y fuera de las aulas presenciales o virtuales.

> **E1M2021:** …del aporte del rigor científico y la investigación, por eso yo quería publicar más artículos o ponencias y todo lo que conlleva a lo científico, los artículos y más para la misma tesis… entonces no hubiera no hubiera podido producir conocimiento si no hubiera hecho la maestría.

El nivel que los estudiantes y las otras comunidades del aprendizaje se autoexigieron para tener mejores procesos educativos era complicado y en ocasiones excesivo, pero su motivación interpersonal era cumplir con los requisitos marcados por el programa, por asesores de tesis, por la administración y por ellos mismos. Un hallazgo encontrado es que algunas ideas y percepciones sobre los procesos educativos dependia de la propia percepción del rol que tenían como estudiante.

Tal y como se mencionó anteriormente, la subcategoría diseñada era comprender que dentro de los procesos institucionales existe un *rol de ser estudiante de la MIE* flexible y autónomo que deben tener los estudiantes de la maestría. Siempre en consideración que son personas únicas con cambios y sucesos personales que pueden tener repercusiones en su rol como estudiantes, y que son individuos con sueños, ideales, metas e intenciones de aprendizaje. En el siguiente mapeo se ejemplifican algunos adjetivos que asignaron los y las entrevistadas sobre su rol como estudiantes de la MIE.

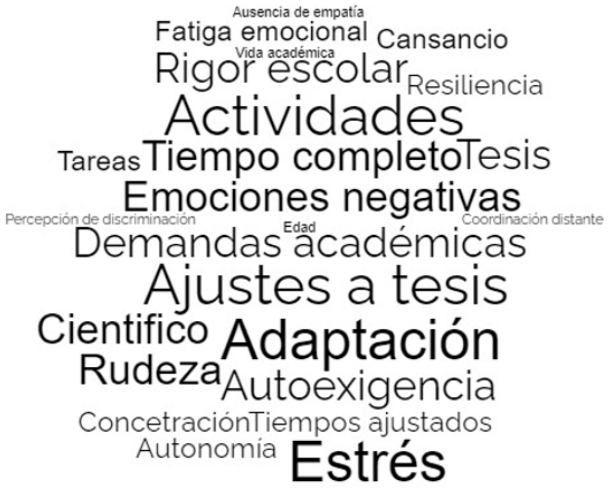

Fig. 7.3. Mapeo de la información de adjetivos más comunes en la percepción de los roles que tuvieron dentro del posgrado como estudiantes.

Por lo tanto, el *rol de estudiantes de la MIE* se debe analizar por medio de la complejidad de la fenomenología y del fundamento teórico, el mismo que estableció que existen formas de pensar, de actuar y de reestructurar cada parte del ser humano dentro de un contexto educativo. En un primer hallazgo fue comprender que la intersubjetividad de cada uno de los y las agentes de experiencia con un *rol de estudiantes* es procesado como un trabajo u oficio, tal y como lo detalla De Garay (2012), cada estudiante posee una identidad sobre su oficio a realizar.

Se trata resignificar el rol de las y los estudiantes para dejar de ser solo un individuo a ser un estudiante de posgrado, lo que quiere decir, que se convierte en una experiencia vivida. Las transformaciones que les ocurren como estudiantes de tiempo completo con un horario educativo-laboral, tiene un sentido en reaprender a construir su propio conocimiento, ya no solo dejarlo a la adquisición de la enseñanza-aprendizaje, sino a elevar este proceso a formativo. Para consolidar nuevas técnicas de autoaprendizaje, de automotivación, de autopercepción sobre los procesos de investigación, de autoexpresión sobre la idea del conocimiento y sobre todo de autoadaptación. Se hace hincapié en los procesos metacognitivos, puesto que cada estudiante modifica sus procesos internos hacia su propia ruta de conocimiento.

> **E7M2021**: no sabía cómo expresarme, como expresar todo un procedimiento de investigación, ¡vaya! traía todo lo que eran las bases, sí es cierto de cimientos sobre la investigación cuantitativa más no la cualitativa, entonces también entender lo cualitativo se me dificulta y más, mucho más lo de sociología, o sea, era una explosión de mente con las clases del profesor (nombre) ¿no? era así como que yo ¡no manches no existo! entonces, así como si me explotaba del cerebro ¿no? en esas clases las disfrutaba mucho.

> **E15M2021**: me gustó mucho, me acuerdo de que encerraba a leer y a leer, pero me costaba mucho entender todo, esas habilidades no las sabía, por ejemplo, cómo se debe desarrollar una síntesis, a tener comprensión lectora y todo eso entonces y me costaban los temas nuevos, los autores, las lecturas… yo no estaba acostumbrada a leer tanto fue como volver a empezar…

Sin embargo, la reestructuración de las nuevas formas del aprendizaje ocasionó que las emociones, sentidos y estados de ánimo de cada agente de experiencia detonaran en vulnerables estados socio afectivos relacionados con las normatividades y criterios que determina el posgrado. No obstante, y a pesar de que cada uno de las y los estudiantes determinaron modificaciones y trascendencia emocional, es un tema que no se retoma como elemento de riesgo en la salud física o psicológica de cada uno de ellos.

> **E8M2021:** empezó a cambiar mucho mi perspectiva de lo que es estudiar una carrera investigación, pues bueno es una maestría enfocada a la investigación con beca CONACYT es como que ok, pero también el hecho de cómo yo creo que afectó mucho durante, el decir, creo que este tipo de carreras ya no es para mí, por el nivel de estrés que manejaba porque me hacían sentir que mi palabra, mi escritura y que mis intereses no eran válidos, sentía que no estaban bien, entonces ahí como que empecé a dudar muchísimo de mí misma y de mi carrera o de lo que yo esperaba que sería la maestría.

> **E13M2021:** …luego las dificultades con las que te enfrentas en el posgrado, pues tú ya sabes el estrés, los niveles de estrés muy altos, las fechas de entrega, las estancias a mí me tocaron hacer estas estancias, entonces era mucho estrés y se me hace muy difícil a veces quería salir y ya volver al aula en la que trabajaba para volver a ser maestra…

Otro factor relacionado con estados de ánimo fue el papel que percibían las y los estudiantes frente a sus docentes, académicos, directores de tesis o coordinación de la MIE. Puesto que algunos de ellos difieren en cómo los hacían sentir las autoridades y los tipos de interacciones que tenían, es por ello, que la transformación vivida fue una adaptación, reestructurar sus ideas y resiliencia ante ese rol pasivo de ser estudiante del posgrado.

Se finaliza esta subcategoría por medio de la interpretación de cada agente de experiencia construyó su rol estudiantil simbólicamente, desde características del pasado como estudiante hasta las nuevas responsabilidades que demandaba un programa, se reflexiona que ser estudiante fue dedicación de tiempo completo, tener un sueldo por estudiar denominado beca, dejar la mayoría de los trabajos previos o cumplir con trabajos de ocho horas, tener habilidades al cambio, ajustes a modalidades distintas de enseñanza y de aprendizaje, autocontrol de emociones, sin embargo, cada proceso individual permea en el sentido que significaba ser parte de este contexto sociohistórico denominado maestría.

Como hallazgo se obtuvo una nueva subcategoría denominada *modalidad pandemia* debido a que sus procesos formativos tuvieron un cambio a lo tradicional. Se reflexionó sobre los procesos educativos que se vivieron durante el tiempo que la pandemia COVID-19 mandó a los procesos educativos a una modalidad virtual. Algunos de los resultados fueron sentimientos de desilusión por la falta de apoyo educativo. Se argumenta que no hubo mucha difusión del conocimiento hacia la escritura de artículos o ponencias.

> **E4M2021:** y luego vino la pandemia y fue así como todo cambio muy rápido, muy conflictivo, medio caótico ¿sabes cómo? ¡hijuela! …entonces todo esto pasaba y yo sentía que en la MIE nadie se enteraba de nada. De hecho nadie se enteraba de nada es como… o sea, los alumnos empezaron a estar con sus tutores en sus prácticas, como los atendían menos tiempo en pandemia… pero siento que la MIE en sí, o sea, como digamos la pequeña institución que rige o regula todo este asunto no se enteraban, o sea, no sé si tendrán sus juntas con los profesores, pero cómo se iban a enterar de las cosas sino por los alumnos, o sea, hasta ya tarde en la pandemia el coordinador empezó a mandar algunos algunas esté… encuestas. Entonces yo creo que sí, los alumnos estuvieron muy solitos de la MIE.

Se interpreta que haber sido estudiante durante el año y medio que duró la educación virtual ocasionó un cambio en la percepción del sentido otorgado a los procesos educativos que se vivieron, debido a que si existe una discrepancia entre aquellas experiencias que fueron en educación presencial y durante la pandemia. Por lo tanto, en el objetivo específico sobre de las y los egresados respecto a los procesos académicos, educativos y pedagógicos fue negativo, puesto que la monotonía, la falta de conocimiento de uso de herramientas digitales y la distancia entre académicos y estudiantes limitó un aprendizaje significativo.

7.2.1.4. Procesos no formales

Las dinámicas formativas dentro de los posgrados no se basan simplemente en los quehaceres escolares o científicos que ocurren en las aulas presenciales o virtuales. Se tiene una estructura epistémica en donde los y las estudiantes ponen en práctica aquellos conocimientos cimentados por ellos mismos, por los acontecimientos pasados y por las experiencias vividas del aquí y del ahora. Debido a ello, cada segundo de la existencia del ser humano, desde una mirada fenomenológica y narrativa, se construyen y transforman los procesos de formación, y lo mismo pasa con los hechos y fenómenos que interpretan como partícipes de su desarrollo.

En consecuencia, cada una de las experiencias formativas son indudables recuerdos, vivencias y fenómenos que tienen sentido en la vida como estudiantes y profesionales. Por lo tanto, se determinó una categoría en donde aquellas acciones no formales dentro del posgrado, la institución o las prácticas educativas pero que los y las entrevistadas visibilizan un aspecto ontológico, en lo que les pasó y la relación que tuvo con el ambiente y el significado que le confirieron.

Se reflexiona que las prácticas no formales fueron indispensables para el crecimiento personal de los agentes de experiencia, por medio de relaciones positivas, emancipadoras, curiosas y colaborativas entre pares, profesores y directores de tesis que llegaron a convertirse en amistades a través de los años. La primera subcategoría diseñada previamente fue comprender los *tipos de aprendizajes que se relacionaban con el mundo real.* Algunos de los hallazgos encontrados fueron específicamente en personas que trabajaron durante la maestría, ya que se percibió que los saberes educativos eran llevados a

sus actividades profesionales. A continuación, se enlistan algunos alcances de los aprendizajes al mundo real de las y los egresados.

- Contenidos y saberes para transmitir en cátedras profesionales.
- Conocimiento de nuevas teorías y metodologías aplicadas en su vida personal.
- Viajes y estancias académicas.
- Experiencia para futuros empleos.
- Crecimiento personal y nuevos saberes en otras áreas personales.

Una subcategoría emergente fueron aquellas redes de apoyo que encontraron como estudiantes de posgrados, es por ello que se nombró como *prácticas colaborativas*. Estos sucesos, redes, amistades y relaciones fueron indispensables para el logro de metas académicas. Las prácticas colaborativas fueron actividades y sucesos realizados dentro y fuera del posgrado, tales como: empatía y acompañamiento durante las clases, apoyo con temas complicados, recomendación a empleos formales.

Dentro de esta subcategoría emergente las prácticas colaborativas surgieron emociones y valores como la solidaridad, responsabilidad, amistad, empatía, entre otros, que continuó incluso después del egreso del posgrado. Algunas de las narrativas expresaron un compañerismo dentro de sus estudios se transformó en amistades que llevaron hasta la empleabilidad formal, lazos académicos para investigar juntos y procesos informales de crecimiento individual y colectivo hacia nuevos aprendizajes, saberes, sobre todo, hacia futuras amistades que llevaron al logro de relaciones profesionales a futuro.

7.2.1.5. Procesos académicos

En las categorías y subcategorías anteriores se determinó que las experiencias formativas se diferencian de actos educativos o institucionales, debido a la intencionalidad de las acciones, las percepciones de cada estudiante o profesionista, la conciencia humana, los repertorios cognitivos, los deseos y las emociones que viven dentro de un hecho en particular. Sin embargo, para fines de la investigación fue necesario expresar la comprensión de experiencias formativas en los procesos académicos de la Maestría de innovación educativa de la Universidad de Sonora.

Como parte de los hallazgos más significativos de esta categoría fue la interconexión que tuvieron entre sí las subcategorías, puesto que existió una relación estrecha entre la malla curricular del posgrado, sus contenidos y las actividades efectuadas con el rol de cada uno de los agentes de experiencia. Además de eso, el tipo de enseñanza influía para propiciar algunas funciones educativas.

En la primera subcategoría nombrada *malla curricular, contenidos y actividades* se encontró que algunas de las materias son sumamente pertinentes en cada etapa de la investigación y del diseño de una tesis de maestría. Se debe agregar que por sí solas, las materias estaban cargadas de contenidos con temáticas afines al mundo real, a las

problemáticas actuales de la educación superior y a las transformaciones que requieren hacer las y los investigadores en el área. Otro factor indispensable que se encontró fue que además de tener los cursos de la malla curricular de la maestría durante los cuatro semestres, se organizan cursos extraacadémicos que son favorables para el aprendizaje y formación del estudiantado.

A pesar de que los contenidos fueron disfrutados y comprendidos por las y los estudiantes, con el paso del tiempo han llegado a las reflexiones que las actividades académicas fueron demandantes, estresantes, abrumadoras y repetidas en múltiples ocasiones. Incluso que algunas de ellas podrían dividirse en dos tipos como: actividades escolares como hacer tareas o entrar a clases y en actividades para la realización de tesis como seminarios de entrega de protocolo, avances, cambios y modificaciones de temas era sobrellevado, ambos tipos de actividades poseían un cúmulo de emociones como miedo y angustia frente a las críticas que recibían.

> **E5M2021:** me encantaron las clases y contenidos ¡muchísimo!… bueno nada más es como cuatro horas seguidas del mismo tema varios días, es una aberración para poner atención o terminas muy muy muy cansado. Y si no te dan un receso de 20 minutos después de 2 horas de estar poniendo atención se vuelve súper difícil ¿no? es a mí se me hace como muy muy fuerte ¿no? dices bueno no absorbo tanto porque estoy dándome cachetadas para estar despierta, así como la dificultad…

> **E4M2021:** pero mira a una caían los nervios de que te van a criticar tu trabajo, algunos nervios de que se te puede olvidar lo que estás diciendo, de que hay gente a veces, en ocasiones se invitaba gente del doctorado o de otras áreas y otros profesores que se unían a la conversación, entonces es como mucha atención como para todavía estar viendo y criticando tu tesis.

En la misma línea de contenidos, materias y actividades escolares se encuentran los cursos incentivados por el programa y por directores de tesis, en este rubro los estudiantes se sintieron emocionados y agradecidos por la ayuda dentro de sus procesos formativos para conocer contenidos más allá de lo que la malla curricular dictaba. Entre los más sobresalientes se encontraban cursos adicionales a la redacción académica, al uso de software para el análisis de datos cualitativo y cuantitativo, de metodológicas de la investigación o aquellos que fueran dentro del campo educativo.

En una segunda subcategoría entran en interacción con las experiencias vividas en el rol que tiene cada uno de las y los *agentes del conocimiento* en el acto formativo, por una parte, está el rol de estudiante, que en categorías anteriores se especificó con la intención de comprender su identidad como persona, sujeto, individuo dentro del contexto educativo y de investigación. Y en un segundo momento el *agente de conocimiento* con mayor importancia es el rol de académico (a) o docente. Las opciones fueron diversas sobre las cualidades, habilidades y papel que desempeñaron los académicos y académicas en la MIE. Lo que se mencionó con más frecuencia fueron las siguientes nociones:

- Roles docentes que incentivan a un conocimiento filosófico, crítico y analítico.
- Roles docentes con apertura a la diversidad de estilos de aprendizaje de sus estudiantes.
- Roles docentes profesionales en la investigación, pero carentes de pedagogía.
- Roles docentes no incluyentes ni empáticos en equidad de género.

> **E8H2021:** podía identificar que el maestro tenía mucho conocimiento del tema, pero como que no estaban ya tan relacionados con la docencia…
>
> **E3M2021:** …pero viéndolo desde un punto crítico, hubo algunos profesores que no me parecía la forma de impartir en sus clases ¿no?, no en relación al contenido de las materias, sino en su en su manera de expresarse como seres humanos, por ejemplo, hubo un profesor que en una de las clases hizo un comentario, que siempre lo voy a recordar, porque pues fue un comentario en el que yo me sentí aludida, dijo que las niñas bonitas no se dedicaban a la investigación que se dedicaban a hacer otras cosas.

Es claro que no se debe encasillar el rol del docente por ciertos comentarios, pero sí debe tener una repercusión ante este tipo de prácticas discriminatorias con las estudiantes, sobre todo porque la maestría es un programa con mayor matriculación femenina. Es decir, los roles de los docentes fueron reflexionados por medio de sus acciones que tuvieron con estudiantes y con su conocimiento con los contenidos y las materias, se concluye que se vivenciaron experiencias de acciones negativas, acciones para el aprendizaje y acciones formativas.

La siguiente relación que se localizó fue su vinculación entre los roles docentes y los tipos de enseñanzas. La tercera subcategoría es sobre los *tipos de enseñanza* que efectuaban los académicos y directores de tesis con sus estudiantes. Se identificaron contextos dentro de la institución o virtual y *tipos de enseñanza* en la educación extracurricular, como por ejemplo en las estancias de investigación o con la colaboración de codirectores de tesis que no pertenecían al núcleo de académicos de la MIE.

En las propias narrativas de los estudiantes, se expresó que había enseñanzas que se iban transformando, en las cuales las habilidades de adaptación, seguimiento de un autocontrol o interés propio al conocimiento los llevó a determinar tipologías basadas en sus experiencias previas y su conocimiento baladí. En el siguiente listado se sobreponen las tipologías y las unidades naturales de las narrativas de cada uno de los y las egresadas.

El primer *tipo de enseñanza* encontrada fue la *extracurricular* que son aquellas asociadas a eventos institucionales como estancias académicas o cursos extras, pero en este tipo de enseñanza sobresalía el trabajo de forma más flexible, guiado y formativo. Lo anterior se relaciona con el objetivo del significado de las competencias del posgrado, ya que estas enseñanzas fomentan el desarrollo y aplicación de un conocimiento de una maestría de investigación.

Otra característica fue la importancia que dejó la realización de estancias académica fueron las posibilidades para crear redes de apoyo para la mejora de su trabajo de investigación, además de propiciar aprendizajes y socialización del conocimiento, sin embargo, existieron generaciones en donde el programa no apoyo ni incentivo a que realizaran este tipo de funciones educativas.

> **E8M2021:** La estancia que tome en Xalapa con la Dra. (nombre) en compañía de mi compañera, la verdad aprendimos mucho de la forma que nos ayudaban, enseñaban o nos nutrían con los conocimientos que tenía la Dra. Entonces el irnos para allá a Xalapa la verdad fue aparte de las de las experiencias personales que me ayudaron con mi proceso de escritura y también me sirvió mucho aprender más de cuantitativo y yo era cuantitativa.

Otro *tipo de enseñanza fue la tradicional,* en la reflexión e interpretación de lo que las y los estudiantes comprenden cómo *enseñanzas tradicionales* se encuentran los momentos dirigidos por el docente, estudiantes pasivos, prácticas de juicios críticos, plenarias del docente y poca discusión para el aprendizaje. Los resultados de las narrativas de las y los participantes demostraron que la *enseñanza tradicional* no fomenta una experiencia formativa (Larrosa, 2006). Esto se debe a que solo es un suceso que pasa, pero no transforma la integridad de quien lo vivió, por lo tanto, no podría asumirse que haya repercusiones en un sentido otorgado hacia la educación ni a la empleabilidad.

> **E4M2021**: pero es un método super tradicional, o sea, está el maestro ahí, te sientas y puedes pasar todo el día sin hablar ¿sabes cómo? o sea, por ser una maestría la verdad yo tenía otras expectativas… Así como yo pensaba que iba a ser algo más (silencio) pues más dinámico, más de opinión, más que me iba a formar… no sé, o sea, sí te formas con el doctor porque pues investigas. Pero pues cosas de investigación, pienso yo, que requiere mucho más que leer artículos y buscar información… Entiendo que es una metodología muy muy tradicional y bancaria.

La tercera tipología de *enseñanza fue la resiliente,* después de comprender que había un *tipo de enseñanza tradicional* los y las estudiantes tuvieron una transformación para darle un sentido a ese tipo de prácticas y convertirlas en eventos resilientes, de autoaprendizaje, crecimiento y autonomía. La *enseñanza resiliente* puede ser emancipadora en cada agente de experiencia, sin embargo, los resultados fueron repercusiones positivas en cada uno de los procesos pedagógicos, académicos, educativos o integrales a pesar de las demandas autoritarias o de violencia psicológica. No obstante, las personas asumieron esos procesos de manera reflexiva y sin dejar que afectarán a su estado integral.

> **E6H2021:** … había maestros que eran toda una institución en la Universidad podríamos decir unas vacas sagradas y que a lo mejor no tenían mucho tiempo para nosotros, pero pues bueno, también sí se aprende ¿no? Yo siento que a lo mejor no aprendí mucho de contenido ¿no? tuvimos una enseñanza con el doctor (nombre) y hacíamos actividades como leer artículos en inglés, y aunque él doctor siempre estaba publicando en todas partes del mundo y era reconocido… pero no nos daba clase o solo nos daba poco tiempo porque no tenía tiempo ¿no? entonces pues eso también es formación…

La última tipología de *enseñanza* es aquella centrada en una *formación integradora* ubicando que las acciones educativas iban dirigidas hacia brindar apoyo en la búsqueda de información y conocimiento, hacia una formación de valores y con pedagogías epistémicas por medio de relaciones recíprocas y auténticas. Desde el estado del arte y la fundamentación teórica se reflexiona sobre la mejora e innovación en los posgrados por medio de este tipo de enseñanza y procesos educativos, en causa de que su cumplimiento posiciona un vínculo estrecho entre posgrado y empleabilidad.

> **E5M2021:** el apoyo en las clases, ver cuáles son los temas similares con mis compañeros, y ejercicios de ese tipo, incluso el diálogo… hasta después le comentábamos a los profesores que porque no teníamos seminarios para juntarnos y trabajar con quienes tenemos líneas similares… y nos atendían y ayudaban en todo eso me gustaba de las clases.

En consecuencia, de lo anterior, hay que tener en consideración que las tipologías descritas son a partir de lo que vivió cada persona en un tiempo determinado, dentro de una generación, en un momento histórico, con una administración y planta docentes en particular, pero que suscitó un sentido en la forma de analizar los estilos de prácticas con la intención de que se podría mejorar y cambiar esta forma de enseñanza para su práctica profesional.

En la cuarta *enseñanza fue aquella de funciones educativas* que realizó la maestría de innovación educativa o que hubo ausencia de estas, en primera instancia se encuentran las acciones correctivas que debía tomar el posgrado ante situaciones de discriminación, acoso, agresión verbal o faltas de respeto entre sus actores educativas, mismas que no se veían reflejadas y mucho menos para los docentes que realizaban actos que dañara la salud integral de sus estudiantes. Lo anterior se verá vinculado con la experiencia de inserción profesional, puesto las mismas experiencias que vivieron momentos de daño psicológico en la maestría fueron las que hablaron comportamientos similares de sus colegas o superior en el campo laboral.

Y para finalizar uno de los hallazgos con mayor importancia fue explorar el término de *innovación educativa* dentro de las funciones educativas que tiene como objetivo el programa y que lleva el nombre de la Maestría en Innovación Educativa, la mayoría de las y los entrevistados concluyeron que el posgrado carece de estrategias, metas, intervenciones o propósitos para la innovación. Un ejemplo en relación con lo anterior es el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación, las también conocidas como TIC.

Las TIC no fueron vistas como herramientas de trabajo en el programa académico, si bien, durante el proceso de la pandemia y por obligación el programa recurrió al aula virtual cambiando la presencialidad al uso de plataformas como Google meet o Microsoft Teams para poder realizar las clases, sesión de asesorías o tutorías, pero se encontró que no existía una capacitación estudiantil y a los docentes fue brindada por la Universidad de Sonora para el uso de las plataformas virtuales. Por tal motivo, se aprendió por ensayo y

error, y solo para las clases asincrónicas, ya que no se utilizaron recursos digitales para la innovación en las prácticas pedagógicas.

> **E4M2021:** para empezar, fue difícil porque nadie sabía usar nada, o sea, si lo sabíamos usar, pero no como deberíamos para una situación así de aprender. De hecho, los maestros los capacitaron por la UNISON para poder usar el google meet ¿no? creo que es bueno… El caso es que siento que pues, así como prepararon a los profesores también los estudiantes deberían porque obviamente no sabemos usarlo herramientas digitales.

Para las generaciones que estuvieron modalidad presencial el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación tuvieron brechas generacionales, en los primeros años de maestría hablar de TIC en la educación era con el acondicionamiento de aulas multimedios que tuvieran computadoras conectadas a un servidor, años después esto pasó la utilización de software para el aprendizaje del análisis de datos cuantitativo y cualitativo y en años más actuales el uso de TIC se focalizó para enviar correos electrónicos en comunicación y entrega de tareas o para las presentaciones en dispositivos electrónicos.

En las siguientes líneas se describe textualmente uno de los objetivos específicos que tiene la maestría con la preparación de sus estudiantes: "formar académicos capaces de utilizar las tecnologías de punta en el diseño original e innovador de alternativas a la creciente complejidad de la demanda educativa del Noroeste de México" (UNISON, párr. 2). Sin embargo, no tiene un significado de aprendizaje para los y las egresadas ya que se quedó solo a nivel normativo, pero no en su aplicabilidad para la enseñanza, aprendizaje, innovación o herramienta didáctica.

> **E2H2021:** Un ejemplo esta parte la de la de la tecnología… sabes uno espera que te formen en un curso, no necesariamente una clase como tal, pero sí cursos que te capaciten para realmente apropiarse de estas herramientas tecnológicas y cómo las puedes relacionar o cómo las puedes aplicar a esta innovación en las generaciones actuales. Considero yo que es algo como qué bueno, es que es obvio aprender si y ya con el pensamiento que traes y la formación lo puedes aplicar, pero pues si estás diciendo que me vas a formar ahí creo que debería de realmente verse algo palpable, pues ya que se me dé un curso, llámese un taller, llámese X o Y. Serían cosas para que realmente sientas que ese objetivo se está cumpliendo desde una parte muy tangible y no desde una parte muy reflexiva…

> **E11H2021:** el uso de tics estaba limitado a las presentaciones Power Point, o sea, no no hay no hay. Se habló mucho el SPSS, pero era, o sea, te voy a decir eso 90% PowerPoint y no se puede 5% SPSS y 5% al EXCEL, en torno en las clases que nos ayudaron a moverle a las estadísticas y todo lo demás porque sí fue en general. Era solo su uso para proyectar lo que se decían y para comunicarse por correo con los con los profesores, para trabajar en ellas en la computadora, para trabajar en ella tipo leer tus artículos, para para notas. Recuerdo que sí hubo una pequeña charla sobre el uso de MENDELEY…

Es así cómo se reconstruye la percepción sobre uno de los objetivos que el posgrado establece y se interpreta que no se cumple en su totalidad, y es una acción que está en contra con el alcance que puede llegar a tener un posgrado de innovación educativa, ya que algunos de los ex estudiantes reflexionan sobre las TIC como un ancla directa con la

innovación educativa, ya que se debe proponer una línea de investigación hacia ese rubro, sobre todo posteriormente de la pandemia, en la creación de aplicación educativas para el aprendizaje, en la enseñanza virtual y todo lo que dejó como área de oportunidad los dos últimos años en que la digitalización se metió en la educación en su totalidad.

7.2.1.6. Procesos pedagógicos

En esta categoría y subcategorías se interpretaron las experiencias configuradas con la formación integradora bajo el fundamento de educación centrada en los estudiantes universitarios. En la literatura revisada (Patiño, 2019 y Keck y Saldívar, 2016) se estimó que la educación de posgrados carecía de tendencias pedagógicas, didácticas y humanas entre procesos educativos, académicos, institucionales y las propias vivencias o percepciones de cada uno de sus estudiantes y profesionistas. El interés en esta categoría se debe a la conveniencia que tiene con las preguntas y objetivos de investigación, puesto que la formación se conforma de significados y sentidos.

Para transformar un hecho en un suceso significativo se debe fomentar la autorreflexión, las prácticas tradicionales ser redescubiertas y comprender ese ¿por qué? ocurren para el logro de la intencionalidad personal, el desarrollo epistémico y empírico de cada uno de los pensamientos y actos individuales en el escenario social o cultural, es decir dentro y fuera del programa de posgrado. Pero también se debe interpretar ¿para qué? deben aprender, formarse, construir su propio conocimiento, enfrentarse a la realidad y propiciar cambios en los fenómenos educativos.

Cada una de las intersubjetividades mencionadas son parte de una repercusión que dejan las prácticas educativas en una interacción directa entre estudiantado y docentes, académicos, directores de tesis o administración. Es importante aclarar, que no es una relación causal ni exacta, pero con base en la literatura la influencia que tienen los y las estudiantes de su medio inmediato o figuras profesionales y académicas son parte de su crecimiento personal y laboral.

Para la creación de esta categoría fue necesario hacer un análisis a profundidad sobre las competencias con perspectiva humanista en la formación integradora de los posgrados. En el fundamento teórico de esta investigación se estableció que los estudios de posgrado carecen de rasgos pedagógicos, instruccionales y humanistas. Por ende, los caminos hacia orientaciones académicas y de logro tiene que fundamentarse en procesos epistémicos y axiológicos con los que se interactúa para fomentar un proceso pedagógico.

En esta relación se debe considerar que los procesos pedagógicos se posicionan en cimientos de los pilares de la educación de la UNESCO (1996) que van desde aprender a hacer, aprender a ser, aprender a conocer y aprender a vivir juntos. El desarrollo óptimo para el cumplimiento de estas habilidades y destrezas en definitiva se desarrolla en esos puentes y peldaños de la pedagogía y la formación integradora que va desde el desarrollo personal de cada una de las personas que fue estudiante, sus propios deseos, metas, sueños

hasta llegar al desarrollo profesional. Para entender esto con mayor reflexión en las siguientes subcategorías.

El Uso de las habilidades humanas e individuales como eje del conocimiento fue la primera subcategoría diseñada, se encontró una diversidad de fundamentos, argumentos, ideas y vivencias que fueron transformados a experiencias de cada estudiante de la MIE-UNISON. En relación con el segundo pilar de la educación *aprender a ser* se involucran las individualidades de cada uno de los agentes del conocimiento, es decir, la personalidad de cada estudiante, académico, administrativo y colaboradores del proceso formativo que tuvieron los y las estudiantes. La personalidad o la individualidad es una noción que se encuentra en el campo de la psicología desde hace varias décadas, puesto que se asume que los diferentes estilos interactivos que constituyen a la persona tienen relación con el contexto inmediato.

Entre sus elementos de mayor importancia para esta subcategoría se encuentra el factor humanitario y emocional que se detona en cada persona por medio de un estímulo externo. Por tal motivo, la interacción de rasgos humanistas, empáticos, colaborativos, emocionales y autónomos se convierten en ejes para propiciar el conocimiento de cualquier contenido, esto referido por los propios entrevistados y entrevistadas. La misma interacción que se tiene con los integrantes del programa convierten en ameno, intimo, de confianza y de motivación los actos educativos, académicos o formativos.

La humanización y despliegue de emociones son pautas para el desarrollo de un conocimiento vinculado con la rigurosidad científica, las actividades monótonas y de autoritarismo no funcionan en todos los agentes de conocimiento. Si se reflexiona el programa a investigar es la Maestría en Innovación Educativa, debido a esto, la intencionalidad es muy similar a lo que los estudiantes refieren de su calidad educativa, como lo siguiente: mayor cercanía docente, los roles de científicos reconocidos y empáticos colabora en el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, apertura a la autonomía de cada estudiante y la motivación de académicos y administradores para que sus estudiantes busquen nuevas formas de aprender, automotivarse y crecimiento escolar fomenta un conocimiento epistémico y práctico.

Esta subcategoría tiene una relación con todas las anteriores, por lo que se precisa necesaria su incidencia en comprender que los procesos pedagógicos comparten rasgos de la personalidad de cada uno de sus agentes de experiencias. Un área de oportunidad que evidencian los estudiantes es que se necesita mayor cercanía individual en las prácticas educativas, no solamente en la asesoría de tesis, dicho pensamiento y percepción se conecta con las subcategorías de estilos de enseñanza, individualidades e interacciones entre agentes educativos.

En el desarrollo educativo, el cual tiene una incidencia en el profesional, más allá de las prácticas académicas o el seguimiento de una investigación las y los entrevistados

detallaron y reflexionaron sobre la esencia y personalidad de cada uno de los académicos o de sus pares los mismos que influyen para una cooperación más abierta, armónica y formativa. Es así como alguno de sus docentes creaba lazos significativos al preocuparse por el estudiantado, por sus necesidades y problemáticas internas o externas al programa. No obstante, de la planta docente solo se identificó un docente con este tipo de características, a lo que las y los agentes de experiencia sugieren mayor apertura y solidaridad con los estudiantes que se encuentran en construcción de su futuro académico.

La segunda subcategoría fueron las *relaciones pedagógicas de apoyo en prácticas docentes, tutorías, asesorías, entre otras*. La percepción que las y los agentes de experiencia sobre las relaciones pedagógicas o académicas que llevaron en la MIE se identifican varias actividades realizadas dentro del programa, tales son: las prácticas educativas de docentes a estudiantes, los procesos de tutorías escolares o individuales de académicos externos, docentes del programa o administradores y, por último, las asesorías efectuadas de directores de tesis a sus tesistas. En términos generales, las relaciones pedagógicas fueron positivas al sentir que se les ayudaba en cada paso educativo que se daba.

En las *relaciones pedagógicas* durante las prácticas educativas entendidas como clases, los y las agentes de experiencias percibieron un apoyo total dentro de cada descubrimiento que hacían en el mundo de la investigación educativa. Es claro que este tipo de relación depende mucho de la enseñanza que se llevó a cabo, sin embargo, aunque haya sido de forma tradicional o resiliente para los estudiantes fue algo que dejó una huella en sí mismos y en su procesos científicos y educativos, lo que brindó un pensamiento crítico, analítico, autodescubrimiento y aprendizaje.

> **E6H2021:** nos invitaron en su momento a ir a otros espacios, eso sí, es decir, cuando ellos estaban dando clases en otros lugares. Para mí eso… me agradaba bastante ¿no? porque te hacían la invitación, o sea, nos decían -yo voy a estar con chicos de licenciatura, yo voy a estar aplicando esto (alguna investigación), los que quieran ir para ver cómo funciona… para que vean estas reacciones, para que vean estos procedimientos… Entonces eso… se me hizo apropiado ¿no? porque no solamente como te decía es que abran ahí el salón de clases, sino abran el espacio profesional…

Otro momento que se identificó para establecer *relaciones pedagógicas* fue durante los procesos de tutorías con personal de la MIE o con académicos externos al programa, puesto que se crearon redes académicas de asesoramiento y co-coordinación para trabajos de investigación con expertos del tema. Esto independiente de que fueran otras comunidades científicas, otras universidades u otros programas de posgrado de la UNISON. Los hallazgos fueron hacia el tipo de interacción que tenían con sus colaboradores, la empatía hacia su trabajo, apertura y solidaridad para enseñar de parte de los académicos y la intención de aprender y llevar más lejos su conocimiento de parte de los estudiantes.

> **E5M2021:** me sentí muy afortunada de trabajar con mi codirectora es una eminencia en la línea de investigación en la que trabaja ¿no? o sea, hace cosas muy buenas hace cosas muy fuertes en su área…

Y por último las *relaciones pedagógicas* que se tuvieron entre directores de tesis y estudiantes son vivenciadas desde las intersubjetividades de cada uno en términos generales las experiencias vividas fueron positivas en el sentido de pertenencia e identidad al programa con base en la individualidad de cada uno de los estudiantes, asimismo, el resultado de este tipo de interacción pedagógica entre directores de tesis y estudiantes produjo mayor calidad de conocimiento, aprendizaje y acciones productivas para su investigación.

> **E1M2021:** pues tal vez los veía con admiración, me gustaban los trabajos que hacía, la manera…por ejemplo de mi director de tesis en particular cuando daba sus clases se me hacía apasionante la manera en la que compartía los conocimientos…y como justamente llevaba este proceso de de llevarte a pensar ¿no? del análisis crítico y de promover el descubrimiento de muchos temas por ti mismo…

> **E7M2021:** me ayudó mucho el hecho de que el mi director de tesis nos decía, por ejemplo, este texto que tienes aquí vamos a ir cambiando estas palabras por unas palabras más más científicas, palabras más elevadas del lenguaje ¿no? Eso me ayudaba mucho…

Es importante aclarar que esta relación pedagógica con directores de tesis, los y las egresadas fueron reflexivos y concisos en que todo el proceso favoreció a la realización de su tesis, a la búsqueda de la información o al proceso cognitivo del aprendizaje, siempre para la construcción del propio conocimiento de sus tesistas. No se relaciona con la interacción interpersonal que tuvieron directamente entre ambos, ya que existen ejemplos en donde la relación pedagógica tuvo repercusiones negativas en la vida personal de un estudiante. Estas experiencias se explicarán en la subcategoría de interacción persona a persona.

La tercera subcategoría diseñada fue *Interacciones profesores-estudiantes (P-E) y directores de tesis-estudiantes (DT-E)* se debe recordar que las interacciones sociales han sido estudiadas por diversas áreas del conocimiento. La psicología, antropología o sociología, en décadas más actuales, la pedagogía, educación y la didáctica han centrado su interés en el conocimiento de sus morfologías y sus consecuencias entre actores educativos. En el contexto universitario de posgrado las interacciones que se efectúan entre académicos y estudiantes son prácticas comunicativas, de intercambios de pensamientos, ideas, emociones y metas, es por ello, que son fundamentales para el acto formativo.

Algunos elementos que propician que las interacciones formativas entre actores educativas sean significativas y cobren algún sentido en la vida de cada una de las personas, tienen una amplia determinación por aquellas prácticas educativas, académicas, contenidos del programa, uso de las habilidades humanas, las relaciones de apoyo y la personalidad de cada individuo. Siguiendo a Dewey (2002) una interacción dentro del contexto escolar debe

tener tres elementos indispensables: la individualidad, las experiencias y las consecuencias, con base en lo anterior se analizarán algunas subcategorizaciones de interactividad vivida.

Las tipologías para comprender las interacciones entre los agentes educativos destacaron los elementos emocionales de cada uno de ellos como causantes y consecuentes de la relación. Por otro lado, existieron relaciones enfocadas al rol de cada uno de los miembros del programa o relaciones centradas en las actividades académicas que se desempeñaban. Sin embargo, la que más sobresalió fue aquella en donde el papel de los afectos se vincula con la formación de posgrado, los procesos integrales de las personas, las habilidades y los valores sociales y personales. En seguimiento de la teoría centrada en el estudiante de Carl Roger, se comparte las ideas sobre las consideraciones afectivas en los estudiantes como percepciones desde las situaciones de los sujetos, de esta forma, el estudiante concientiza el fenómeno escolar, ético, social y personal (Hernández, 2006).

Las interacciones profesor-estudiantes (P-E) y directores de tesis-estudiantes (DT-E) que se ejecutaron en el posgrado fueron aquellas que permitieron la colaboración dentro de las aulas presenciales o virtuales, los foros de aprendizajes, las asesorías extras, tutorías, conversaciones de pasillos, diseño y creación de tesis, procesos de redacción de investigación, intereses administrativos para una estancia o eventos académicos, o inclusive, aquellas interacciones interpersonales que estaban fuera de las prácticas educativas, en relación a gustos, intereses, metas profesionales entre otras. En la siguiente figura se muestran los adjetivos más sobresalientes de los tipos de interacciones que tuvieron los estudiantes con sus estudiantes.

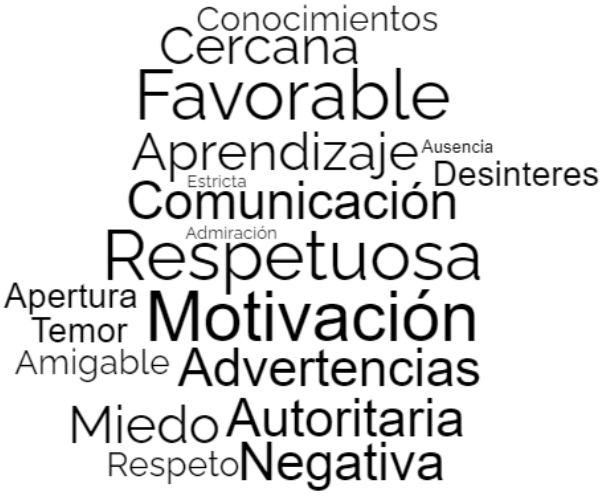

Fig. 7.4. Mapeo de la información de adjetivos para denominar los tipos de interacciones p-e que vivieron dentro de su proceso formativo del programa de maestría

En términos generales las dos tipologías destacadas de la interacción profesores-estudiantes (P-E) fueron las siguientes: *Interacción complementaria y recíproca interpersonal* es necesario aclarar que no existe la dualidad entre bueno ni malo ni tampoco los adjetivos que determinen una interacción entre P-E ni en DT-E. Cada uno de los procesos que se viven son únicos, irrepetibles y percibidos desde las subjetividades de cada una de las personas. El punto clave es comprender el sentido que le dieron las y los agentes de experiencias a la relación que directa con sus académicos en el posgrado y cómo influyó en su desarrollo durante su estancia como estudiante y su egreso profesional.

La transformación de este tipo de interacción fue en la integridad de cada estudiante en donde el rol de docente, académico o directores de tesis tenían un sentido en su propio aprendizaje, de admiración, respeto y orientación en su vida estudiantil y académica. La convivencia de los actores educativos durante los dos años que dura la maestría y el tiempo extra después de la culminación de esta trajo consigo que las pautas escolares fueran más allá para crear lazos de empatía, acompañamiento y amistad. Se definió que la interacción es complementaria debido a las necesidades e ideas que se tenía sobre los roles de cada actor y que con ellos los llevaba a su formación integradora.

> **E1M2021:** me siento muy cercana a algunos de los docentes, no hubo mucha rotación de de de profesores en esa generación, este… entonces sí me sentí muy cercana a los maestros que teníamos ¿no? algunos en específico muy cercana con la coordinadora que en aquel entonces…

Este tipo de vivencias es causado por medio de la personalidad, esencia y apertura que brindaron los académicos ya sea en la posición de docente o de administración. Las emociones surgen a partir del trato, la cercanía, la tolerancia y afecto era favorable para avanzar en sus clases, para preguntar sin miedo las dudas, cuestionar por qué el estilo de enseñanza, es decir, para ser ellos mismos y explorar esos contextos educativos en los cuales eran nuevos. Por ende, existía una reciprocidad interpersonal para expresar sus emociones y sus inquietudes sin tener prejuicios o limitantes de por medio.

> **E8M2021:** el trato con los profesores siempre fue… tipo se prestaban para preguntarle, comentar las dudas ¿no? Estem podíamos pedir ayuda sin problemas, ¿no? pedir como más asesorías, había mucha comunicación entre los maestros y entre los mismos alumnos… era como un sí yo estaba trabajando con tal compañera y ella estaba trabajando con (maestro 2) y yo estaba trabajando con (maestra 3) y con (maestra 4) siempre había mucha cercanía con los asesores y profesores.

La calidad de cada una de las interacciones se construyó a partir de una relación de respeto, empatía, ayuda, solidaridad hasta llegar al punto de consolidar una amistad, en algunos de las y los estudiantes. En esta interacción de reciprocidad y complementaria las consecuencias formativas eran direccionadas hacia el crecimiento personal, profesional, de aprendizaje, al pensamiento crítico en la vida personal y profesional de quien las vivió. Otro punto indispensable es que se asocian con las identidades estudiantiles, la individualidad de cada académico y sus rasgos temperamentales.

> **E4M2021:** pues los profesores que me tocaron me parecieron buenos en lo que hacen, buenos profesores, profesionales, con un sentido humano y también es importante agregar que mi relación fue de estudiante a profesor, no pasó más allá, no es amistad con mis profesores, aunque de repente todavía conservó algunos contactos en Facebook este, pero no ha retomado esa relación.

> **E11H2021:** yo sentí que tuve un trato muy muy muy cordial por parte de los investigadores, sobre todo que en el área donde estaba yo era el único hombre, entonces a mis compañeras si la tratan con más suavidad y pues no las palabras eran distintas. Pero a mí no me molestaba que me hablaran más fuerte, pero en ese sentido era posible notar que utilizaban, o sea, palabras anti sonantes, por ejemplo, y no me molesta que me lo digan… yo siento que como estoy acostumbrado a llevármela con gente que trabaja con un ambiente más pesado…

Otro punto que favoreció la interacción entre profesores o directores de tesis y estudiantes se relacionaba con la brecha generacional, los estudiantes de edad similar o fuera de la norma percibieron mayor calidez en la interacción con sus docentes, lo que fomentaba tener mejor comunicación y promovía la resolución de dudas académicas. Por otro lado, sobresalen las relaciones recíprocas y complementarias con directores de tesis, en su mayoría las experiencias fueron favorables, de admiración, respeto, cordialidad y legitimación del conocimiento.

La relación entre DT-E fue una de las más recordadas, explicadas y determinadas por acciones de solidaridad, positivismo, humanidad, calidez, preocupación por la integridad personal o por el trabajo de investigación. Se debe mencionar, que en la interacción los tutorados mencionaron en constantes ocasiones a las y los mismos directores de tesis, es decir, hay una relación directa con la esencia y personalidad de cada una de las personas mencionadas que favoreció su interacción formal e informal.

> **E10H2021:** con mi directora pues igual lo que te comentaba, o sea, con la doctora… pues yo estuve trabajando desde antes de salir de la licenciatura yo hice mi servicio social con ella entonces he estado trabajando con ella por muchos años y pues hemos ido a fiestas, hemos ido a su casa y ahí el dominical, o sea, como cosas así ¿no? Tenemos una muy buena relación.

> **E12M2021:** con quién te puedo decir que tuve un acercamiento más estrecho fue con mi directora de tesis. Compartíamos más tiempo, por ejemplo, ella me citaba a las reuniones de asesoría en lugares fuera de la escuela que si un café, que si en su propia casa o que si iba a dar un curso en otra institución ella me invitada, tipo a espacios donde pudiera retroalimentarme, donde yo pudiera aclarar las dudas para seguir con él trabajo de tesis… creo que pues todavía, o sea, que siempre es mi maestra como tal sigue la relación yo sigo teniendo una duda me acercó a ella.

Se concluye la primera interacción, aclarando que las experiencias vividas de cada uno de los y las estudiantes fueron desde las subjetividades percibidas, el escenario y la generación en las que le tocó pertenecer al programa de maestría, cada una de ellas, puede verse afectada o diferenciada a partir de las ideas, pensamientos o emociones de cada uno

de ellos. Sin embargo, las consecuencias dejaron transformaciones en su personalidad, formación de posgrado y metas personales y profesionales.

La segunda relación que resultó de los diferentes procesos pedagógicos, académicos y socioeducativos entre P-E y DT-E de denominó *interacción académica neutral* fueron aquellas que se centraban en las características educativas del proceso formativo, como aprendizaje, enseñanza, educación, gestión educativa o publicación de tesis, artículos y ponencias. La relevancia de estas experiencias y para que puedan llamarse así radica en lo que les pasó a cada uno de ellos y el significado otorgado a su rol de estudiantes.

> **E12M2021:** no creo que haya sido así como de amistad, creo que, en una relación meramente profesional, era así de este profesor siempre estuvieron con las puertas abiertas, vamos a decir, cuando surgía una duda de clase podíamos ir a tocar su cubículo y hacerle algún comentario, y demás, esa línea si siempre se mantuvo al menos yo trataba de tener.

> **E7M2021:** muy formal …lo tomaba más en serio, esto es un profesor y yo soy un estudiante ¿no? entonces no era tanto cuánto puede decir ¿no? tampoco tratar las palabras, ni tampoco los tomaba yo como como amigos ¿no? sino como lo que eran profesores… formal y muy con mucho respeto más que nada.

Los resultados de esta interacción son la admiración, aprendizaje y respeto que tuvieron, los y las estudiantes en su trayecto por la MIE. Los roles de profesores y de estudiantes siempre estuvieron bien marcados hacia una orientación formativa, pero jamás sobrepasaron las líneas de una relación profesional de directores de tesis o de académicos y el rol de un estudiante en un proceso de formación dentro de la investigación educativa.

La tercera tipología emergente fue una *interacción disruptiva, unilateral y colateral* no fue una de las más mencionadas, no obstante, provocó un significado personal y profesional dentro de las dos o tres experiencias vividas. No se trata de acuñar ningún sentido negativo ni adjetivos calificativos a la relación entre P-E ni DT-E, la idea de la *interacción disruptiva* es visibilizar que existieron momentos, efectos y tensiones entre los actores educativos. En la relación P-E las conductas y rasgos de la personalidad de cada uno académico fue descrita como prepotente, autoritaria, actitudes cerradas a ideas arcaicas y fuera de las realidades sociales contemporáneas y a una gran ausencia de pedagogía para el aprendizaje.

Por lo que las consecuencias de una relación unilateral, profesores inflexibles con métodos de aprendizaje tradicionales ocasionó que los y las estudiantes tuvieran emociones encontradas y que fomentaran la idea de no tener competencias para cursar el posgrado. Por otro lado existió una daño emocional, generalización irracional de miedo, insatisfacción escolar y ausencia de proyectos de vida académica en el seguimiento de sus estudios de posgrado.

En lo que respecta a la interacción entre DT-E solo se encontraron dos casos en donde se remite que no se tuvo una empatía, reciprocidad ni trabajo colaborativo con sus directores de tesis. A lo que se argumenta que parte de los objetivos de las y los directores de tesis

eran culminar la tesis y se alejaban de las necesidades, ideas y problemáticas de su propio tesista.

> **E8M2021:** no tuve tanto apoyo a la directora, me hizo buscar mucho yo sola, a tocar puertas y mandar correos e investigaría arriesgarme a ver si está bien o mal. Entiendo que es parte de una autonomía, pero yo me sentía sola y solo cumplía las actividades que me solicitaba la directora sin que me explicara, apoyara o comprendiera.

Dentro de los hallazgos se encontró que las relaciones disruptivas, unilateral y colateral aumentaron y se percibieron como dañinas para la salud psicosocial de quien las vivió durante la pandemia de COVID-19, se debe recordar que, durante el año 2020, se propagó una pandemia que ocasionó que los sectores educativos pasarán a una enseñanza virtual, por lo tanto, la maestría en innovación educativa de la Universidad de Sonora siguió todo el protocolo de educación a distancia.

Como resultado de una educación de posgrado por medio de la virtualidad, los estudiantes sintieron una brecha generacional en el uso de tecnologías, por parte de ellos mismos y de los docentes, fomentado que las relaciones se hicieran más alejadas, frías, sin sentidos académicos y sin apoyo colectivo. Como primer comportamiento que limitaba los procesos formativos en la virtualidad fue que los académicos no tenían un adecuado conocimiento ni aplicación en las nuevas tecnologías lo que ocasionó retraso en las clases.

Otra de las limitantes de las *interacciones unilaterales* fue que se convirtieron en autoritarias, sin procesos de comunicación (en este caso fue de ambos lados de la interacción ya que los estudiantes al estar en la virtualidad tampoco se prestaban a la apertura de micrófonos, cámaras o aclaración de dudas), la rigurosidad de hacer un proyecto de investigación con alguien que está del otro lado de la pantalla lo que provocó un cuadro de estrés (o por lo menos así lo denominan en cada experiencia) al no avanzar debido a que no existía una relación recíproca con sus directores de tesis.

De parte de la coordinación del programa desde un principio que inició la décima generación y previo a la pandemia se dio una advertencia del tipo de trabajo que se realizaba durante el posgrado, en efecto se describe como advertencia, a causa de que generó temor e incertidumbre del estudiantado sobre los procesos que se iban a vivir; meses después con la llegada de la pandemia se aumentó la carga laboral, educativa y el surgimiento de problemáticas educativas en las clases virtuales ya que había docentes y directores de tesis que no tenían contacto con sus tesistas ni estudiantes.

> **E5M2021:** De hecho, (nombre) que es el coordinador, ahorita no sé si será todavía sea. Pero él, por ejemplo, desde que entramos dijo que… así con orgullo -todos los que entran la maestría es recomendable que entren a yoga o a tai chi o ver a qué, porque los niveles de estrés son altos… Ahora que ya terminé y que ya pasé por todo ese proceso me pregunto ¿es necesario todo eso para que te formes como maestro?

Con base en la literatura (Larrosa, 2006) un proceso formativo puede tener tintes negativos en la integridad de las personas que lo vivieron, pero desde un punto pedagógico

no se requiere una pedagogía del terror para educar ni formar ciudadanos pensantes (Nussbaum, 2005), ni menos dentro de las áreas de la innovación educativa. Sin embargo, este tipo de argumentos provoca que sus interacciones sean menos provechosas y se contraponen al propio aprendizaje. Otro factor detonante, fue la parte del diálogo y transformaciones de las interacciones de este tipo, pero las respuestas fueron nulas.

> **E5M2021:** O sea, que aunque los maestros provoquen estas situaciones no pasa nada, entonces la verdad al principio fue muy chocante, yo pasé por varias etapas como miedo, desilusión y otras de enojo… hasta fue con el coordinador (nombre) y en un inicio me tiro a loca o a mentirosa, eso sentí yo, y ya me tranquilizo y todo y al otro día me dijo -no te preocupes así pasa, o sea, así pasa pero no entiendo cómo puede el estudiante llegar a este nivel ¿sabes cómo? estrés total y que ni el coordinador pueda ayudarte… es cansado.

Reflexionar sobre cada una de las interacciones que tuvieron los agentes de experiencia convierte la investigación en un reto para los cambios que deben hacer el sistema, las instituciones de educación superior, reformas educativas, las políticas educativas y los mismos programas. Se debe tener el juicio ético, personal, epistémico, moral y humano sobre la calidad de educación que se propone en modelos pedagógicos o en los mismos objetivos, sobre todo porque es un programa dentro de los de calidad de CONACYT que lleva el nombre de innovación educativa. O bien, retomar las acciones positivas, pedagógicas y didácticas que favorecen la interacción, la personalidad del sujeto, el uso de habilidades humanas y la propia relación pedagógica en vísperas de nuevos tipos de enseñanzas para posgrados.

Otra de las subcategorías delimitadas por las experiencias vividas en los procesos pedagógicos fue la *formación de ciudadanos en la construcción de la mejora educativa* que tiene una relación con el desarrollo de habilidades fuera de la universidad, de la gestión educativa formal o de su aprendizaje de contenidos. Un sentido que otorgaron los estudios de posgrados en la MIE fue la construcción del pensamiento crítico, analítico, sistémico y aplicación de actividades para la mejora educativa.

El tener nociones sobre las realidades educativas de su contexto inmediato provocó que los agentes de experiencia abrieran sus ideales al cambio, transformación y responsabilidad sobre las áreas de oportunidad en todos los niveles educativos. Una de las ventajas que percibieron durante su formación es que algunas líneas de investigación de la maestría parecen fuera de los verdaderos problemas socioeducativos, por lo que, se asume que se deben promover nuevos objetivos del posgrado.

La mejora educativa en manos de expertos y expertas en la investigación debe dirigirse a problemáticas actuales como: el uso de la tecnología para la innovación educativa, y no solo en la aplicabilidad de las TIC en el aula del programa, sino direccionar uso de tecnología para innovar en cualquier área, por ejemplo, la robótica o la didáctica digital. Por otro lado, la MIE debe tener la responsabilidad de hacer investigación educativa en todos los niveles educativos para darle más impacto a las repercusiones en la educación

superior. Por último, el programa debe guiar hacia la intervención educativa en donde puedan participar toda la comunidad y no solo unos académicos. El significado es darle prioridad a quienes construyen ideas y pensamientos hacia la modificación de las estructuras tradicionales.

En relación con las líneas de acción del posgrado se observan áreas de mejorar para convertir el proceso de investigación en estrategias de mayor grado cualitativo, flexible y humanizado, puesto se debe recordar que, aunque se utilice el método científico el sector educativo es un área multidisciplinar que trabaja con modificaciones sociales, personales y contextuales. Es decir, que las percepciones sobre el quehacer como profesionista en la innovación educativa es el cambio de estructuras dadas por un sistema tradicional.

Y la última subcategoría se relaciona con la *formación de científicos en la comunidad académica o social* con resultados más apegados a la dimensión propuesta en el fundamento teórico. Como consecuencia de la intencionalidad de la formación integradora se tuvo un impacto positivo en la comprensión de que cada agente de experiencia deseaba una superación propia, personal, académica y profesional con sus estudios de maestría fue realmente lograr un enamoramiento o pasión por el trabajo de la ciencia y la educación.

La meta antes mencionada, no era algo que todos y todas tuvieran desde el inicio de sus estudios, pero gracias a la interacción con otros actores educativos, a los contenidos, las estancias académicas y las redes de apoyo se consumó una formación de científicos y científicas, y no solamente para la comunidad científica sino también para la sociedad en general. En el siguiente listado se resaltan las ideas más sobresalientes para asumir que dentro del rol de estudiantes y de egresadas y egresados existió un significado para la mejora educativa:

- Gusto y motivación para su trabajo de investigación puesto tiene repercusiones en su contexto inmediato y puede colaborar su tesis en la solución de problemas.
- Hay un interés fuerte por la difusión del conocimiento y resultados de sus trabajos de investigación, sin embargo, se observa que no hay criterios para que se publique o promuevan las líneas de investigación hacia intervenciones educativas.
- Fomento al seguimiento de los estudios de doctorado dentro o fuera del programa de la Universidad de Sonora.
- Cambio de percepciones, ideas, costumbres y metas en la vida personal para guiar la vida hacia un logro profesional encaminado a la investigación educativa.

Se comprende que las orientaciones formativas, la diversidad de modalidades de enseñanzas, las interacciones entre P-E y DT-E pudieron dejar un gusto, amor y pasión por el trabajo de la investigación, esto en la mayoría de las personas que egresaron, en dos casos ocurrió lo contrario debido a problemáticas personales, académicas o profesionales dentro del posgrado, pero la idea y la intención es continuar en un futuro con sus trabajos de investigación.

> **E6H2021:** Lo primero que sentí fue temor ante la tarea que se venía, pero pues después encontraron el gusto porque finalmente es poder aterrizar lo que dice la teoría ¿no? el modelo te está diciendo esto… si los sujetos construyen sus imágenes así, pero cuando vas a investigar te das cuenta que hay otros elementos que ahí intervienen y que están interactuando no están fijos, están moviéndose y bueno pues eso pues eso también…

> **E12M2021:** yo estaba fascinada estaba descubriendo un mundo, descubriendo conocimiento quería dedicarme 100% a eso, o sea, me fascinaba estar escribiendo artículos, estar escribiendo… bueno primero empecé con las ponencias porque era muy grato y luego empecé con elementos caseros, o sea, mi misma directora me mandaba a congresos esos que estaban en la ciudad o en otras partes. Entonces pues así, en lo personal muy grato todo, el poder mostrar un dato que fuera obteniendo y que otros lo escucharan me encantaba, fascinaba y me quería dedicar a eso.

La categoría de procesos pedagógicos, sin duda, fue una de las que obtuvo resultados diversos y significativos para el objetivo general de esta investigación que esa analizar las experiencias formativas de las y los egresados de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora y sus repercusiones en su inserción profesional. Este tiene una función indispensable para la comunidad de su formación como doctores o para insertarse dentro de los campos de la educación. Para el cumplimiento total del objetivo general en rubros próximos se establecerá la relación con los objetivos del programa y las orientaciones formativas.

En el segundo objetivo específico de la investigación fue conocer el sentido que le otorgan las y los egresados a la maestría, de esta forma se pueden crean líneas de mejorar en el proceso educativo para fortalecer la pertenencia al programa, la identidad de cada estudiante y las transformaciones que requiere el posgrado para tener estudiantes satisfechos y con ideales de continuar en campos laborales de la investigación educativa.

Se identificaron seis procesos de mayor relevancia dentro de los estudios de la maestría: formativos, académicos, educativos, institucionales, no formales y pedagógicos los cuales se relacionan entre sí con diversas subcategorías vinculadas con la esencia, personalidad, creencias, ideas y situaciones de cada uno de los actores educativos y con las percepciones que tuvieron sobre su desarrollo académico, educativo, individual, colectivo y profesional.

Una vez que se conoció el sentido que le otorgaron los egresados y egresadas a la formación de la maestría y se determinó las percepciones que tuvieron sobre sus procesos académicos, es importante identificar los significados que tuvieron las competencias de la maestría en la generación de conocimiento y en la aplicación en la entrada de su inserción profesional. En la siguiente categoría los resultados fueron orientados hacia las ideas, sentimientos y nociones sobre su desarrollo educativo, de investigación y de innovación educativa y cómo influyeron en su entrada al mundo laboral.

7.2.1.7. Competencias del posgrado

En seguimiento del estado del arte y de la fundamentación teórica de la investigación de formación de posgrado e inserción profesional, se encontraron cinco diferentes tipos de

orientaciones a dónde se dirigen las competencias que adquieren y desarrollan los y las estudiantes durante su proceso de maestría, y además de eso, las competencias con las que egresa y aplica en su campo profesional consecutivo.

Las competencias deben ser entendidas como las habilidades y destrezas que cada estudiante posee, o bien, aquellas que son desarrolladas, aprendidas y orientadas desde su personalidad hasta sus estudios. Por otra parte, las competencias que oferta la Maestría de Innovación educativa tienen una relación directa con los objetivos del programa, es decir, las metas que pretenden llegar al egresar del mismo.

A continuación, se hallaron cinco subcategorías sobre las metas que cumple el programa a partir de las propias experiencias de las y los estudiantes. La primera fue de *orientación a un logro o un fin*, sin duda, la primera subcategoría sobre las competencias que dejaron sentido en la vida personal y profesional de los y las egresadas fue el orientar cada una de las acciones efectuadas dentro de su formación fue hacia la investigación, desde la parte teórica y conceptual hasta la aplicación de su proyecto de tesis.

Como parte del cumplimiento de una *orientación hacia un fin* se encuentra el aprendizaje hacia la investigación o para la continuidad de sus estudios de posgrado para una carrera académica-investigativa. La formación vivida en la maestría tuvo una generación de competencias académicas en relación con aprendizajes, conocimientos, estilos de redacción, correcciones gramaticales y lingüística, aplicación de procesos de investigación como: seminarios, comités, carteles científicos, congresos, publicaciones y estancias académicas nacionales o internacionales.

Por lo anterior, se reflexiona que el objetivo de identificar los significados conferidos a las competencias de posgrados se relaciona directamente con las percepciones que tuvieron los y las egresadas sobre los procesos académicos, educativos y formativos, puesto que cada uno de ellos fueron pilares para orientar su educación a la investigación educativa. Se concluye que no fue un programa de innovación educativa y que el objetivo general del programa debería estar centrado a lo que sí obtuvieron, un aprendizaje en la investigación a nivel superior.

A cada uno de las y los agentes de experiencia les quedó la claridad que el programa representó un cúmulo de pensamientos, aprendizajes y conocimiento, por lo que el resultado fue una educación de calidad, sin embargo, tienen configurado que un programa de maestría no lo es todo, que se requieren cambios en la sociedad del conocimiento, en lo social, cultural y escolar.

> **E1M2021:** yo diría que … el programa en su objetivo pues en mi caso estuvo más dirigido a la investigación como dice ahí la investigación para apoyar el cambio educativo y el cambio educativo a fin de cuentas se queda en una crítica porque el cambio educativo… como docente pues puedo colaborar en el cambio educativo, pero quién sabe qué tanto de este aporte desde mi trabajo de investigación que hice en la maestría ¿no sé si me explico?

Hay un dilema e incertidumbre con el nombre del programa que es innovación educativa, de hecho, en el objetivo general se argumenta que se elaboran innovaciones, no obstante, la realidad vivida fue otra. En persecución del último objetivo de investigación para determinar las percepciones de las y los egresados de los procesos formativos, educativos y académicos a lo cual sus experiencias apuntan que en cada una de las acciones antes mencionadas el programa tiene una orientación a la investigación educativa y no a la innovación.

> **E2H2021**: el posgrado forma mucho en el sentido de la investigación ¿no? a pesar de que el nombre pues es innovación educativa y en ocasiones es innovación que está aplicada a la investigación, pero casi nunca se hace nada de innovación aplicada.
>
> **E8M2021**: la forma en la que se nos enseñaba dirigido hacia la investigación y las prácticas educativas están enfocadas en la investigación, o sea, siempre es como investigar, leer, indagar o escribir… este proceso es muy cíclico. Obviamente te están preparando para saber mucho más de un tema, pero las bases están en crear artículos, pensar en congresos, en publicar y finalizar tu tesis, por ejemplo, yo siento que va más orientada a investigación educativa.

En otros aspectos, para el cumplimiento del objetivo general del programa, específicamente en la parte: *para apoyar el cambio educativo, propiciando la comprensión del proceso interactivo entre la educación y el marco económico, político y social, en el contexto de los nuevos escenarios internacionales* algunas de las percepciones de las y los egresados fue que se manifiesta como un objetivo utópico para cumplir en un periodo de dos años, puesto que los estudiantes se encuentran en formación y conocimiento de la entrada del mundo de la ciencia. Es por ello que la redacción y cumplimiento del objetivo difiere con la realidad vivida en cualquier generación, lo ideal sería modificar el objetivo general para los aprendizajes esperados que se obtienen.

> **E6H2021:** las competencias que quieren desarrollar… híjole acreditarlo a toda la maestría o a los estudios de maestría si se me hace complicado, yo creo que pues también en parte contribuye la selección que hacen los distintos órganos o instituciones, antes de ingresar a estudiar la maestría…
>
> **E10H2021:** creo yo, a mi punto de vista, no te vuelves experto, o sea, la maestría no te da como una tónica así como una especialización o para estupor de desarrollo… digamos yo sí salí siendo una persona diferente de la maestría pero no propiamente por el programa sino más que nada por las experiencias que fui orillando toda la información de todas las cosas que como que te vas pegando y ya si te interesa te puedes profundizar algo más, pero realmente no creo que en el programa lo haya orientado, o sea, lógicamente está pensado en un programa para hacer investigadores. Pero no es innovación educativa… si lo vemos así, o sea, si se vieron modelos, se vieron cosas así del libro de innovación, pero es de autores muy viejos, es decir, la información está pasada.

Se encontró que la MIE tiene una línea marcada hacia los procesos de investigación educativa, desde sus prácticas educativas, académicas, interactivas, formativas y administrativas para orientar a las y los estudiantes a ser parte de una sociedad del

conocimiento en el diseño de áreas novedosas. Conviene subrayar, que es importante que este objetivo se relacione con las funciones cognitivas de un estudiante de maestría. En definitiva, la adaptación del objetivo dará más validación a la meta que quiere lograr la maestría durante el ingreso y egreso de su personal estudiantil y profesionista.

La segunda subcategoría hace referencia a una *orientación escolar* dichas competencias en los posgrados de educación focalizan su interés en el aprendizaje significativo de sus estudiantes, si bien, la maestría de innovación educativa no es un programa de profesionalización docente ni profesional, uno de los rasgos más relevantes de ella es la importancia que tiene la enseñanza de contenidos de investigación e innovación en educación superior.

El posgrado propone dos objetivos específicos para el logro de una orientación escolar en aprendizaje significativos de contenidos, en innovación educativa y en investigación en instituciones de educación superior, puesto que el campo de acción de la maestría se direcciona solo a la investigación en nivel superior. Para comprender el alcance de esta orientación escolar se presentan los dos objetivos que propone el programa al logro de sus egresados (MIE, 2021):

- Proporcionar conocimientos teóricos que permitan el análisis de la discusión contemporánea del campo de la innovación educativa, así como la comprensión de la actual problemática de educación superior, concebida como un fenómeno eminentemente social y sumamente complejo.
- Preparar profesionales de alto nivel, capaces de elaborar proyectos de innovación educativa y de realizar investigación que los soporte.

A partir de la interpretación de los dos objetivos específicos anteriores se analiza que las competencias con *orientación escolar* se cumplen en el sentido de que el programa ofrece una diversidad de contenidos y educación extra hacía aprendizaje en investigación, la reflexión que hacen las y los egresados es que las competencias deben estar orientadas hacia la realidad educativa. Por ejemplo, las nuevas tendencias educativas a nivel superior, es claro que el programa tiene sus propias líneas de acción, pero es necesario una transformación y direccionarlas a lo que sí es innovación educativa, tal y como lo señala en los anteriores objetivos.

> **E2H2021:** el posgrado es prácticamente investigación realmente de innovación pues hay muy poco, creo que tuvimos por ahí una materia, pero siento que faltó que el programa recurriera más… a este tipo de temáticas de contenidos, puesto que el nombre de la maestría es esa innovación educativa, en la cuestión de la profesional pues no hay mucho pues de hecho no hay nada formación docente ¿no?
>
> **E5M2021:** para que los que tengan la intención de entrar… Deben estar más enterados del tipo de información que se da, porque te digo yo entré y en

> todos los objetivos y en el nombre decía innovación educativa y jamás me empape de innovación, de proyectos innovadores, creo que solo una clase…
>
> **E8M2021:** Yo no desarrolle una innovación, en realidad no se promueve, bueno no sé si se promueva de forma así, se invita y se promueven los artículos científicos y congresos, pero pues al final no publique nada. En mi caso no publique nada y no desarrolle innovaciones… no sé cómo ellos estén persiguiendo ese ese objetivo, pero desde mi perspectiva pues se cumple.

En esta ocasión, la interpretación de las experiencias vividas no se dirige a la reformulación de los objetivos específicos, de hecho, le dan soporte a mejorar los procesos escolares que tienen las competencias del posgrado para analizar que no se está cumpliendo con la pertinencia que el programa promueve en sus objetivos ni en su mismo nombre. Para concluir esta subcategoría, la opción es que las competencias escolares se direccionen hacia la innovación educativa dentro de los contenidos del posgrado y en la aplicación de los proyectos de investigación.

La tercera subcategoría fue la de *orientación al ser humano* y tiene un rasgo indispensable para las competencias de cada uno de los posgrados, por el contrario, fue una de las menos mencionadas y no por su relevancia, sino por la ausencia de características que emanen dentro de la maestría. La educación debe ser un acto de sinceridad y conocimiento a pensamientos nuevos y para aquellos existentes; se trata de la direccionalidad de la sabiduría a partir de las habilidades de cada una de las personas, de los esquemas cognitivos y de las individualidades subjetivas.

Sin embargo, las *orientaciones al ser humano* como persona individual dentro de una realidad socioeducativa no fueron de aquellas enlistadas en los objetivos del posgrado, pareciera como si no existiera la individualidad de cada agente de experiencia. Las competencias que desarrollaron dentro de esta área no fueron propiciadas directamente por la maestría, al contrario, en pocas ocasiones se determinó una formación individualizada, más bien, todo era en seguimiento de la gestión administrativa del programa y los criterios de CONACYT.

Es por ello, que los propios egresados y egresadas le dieron un sentido individual, personal y reflexivo a su propia orientación como seres pensantes dentro de la maestría. En otras subcategorías se analizó sobre la característica de resiliencia que adquirieron a partir de algunas experiencias limitantes, agresivas o que dañaron su integridad como personas. Es por ello, que en una transformación interpersonal y humanizaste cada una de las personas orientan su propio aprendizaje hacia la gestión de sus métodos de aprendizaje.

> **E8M2021:** habilidades que desarrolle dentro de la MIE… definitivamente la habilidad de autogestión, es decir, poder gestionarme a mí misma… metacognición, definitivamente también, yo tengo ahorita la habilidad social, pero necesito ampliarla y que no me de miedo a buscar, a tocar puertas, a enfrentarme a esa parte que yo creía que no podía… Creo que

> aprendí a tener herramientas de cómo saber dar clases o cómo innovar un tema o cómo estructurar un programa… pero siento que eso lo aprendí sola.

Por último, la subcategoría mencionada sigue permeando en una las más solicitadas en un programa de investigación educativa, puesto que el objeto de estudio de la educación es conocer las individualidades para cambiar las formas de hacer educación, por consiguiente, se debe hacer una reflexión a mayores orientaciones humanizadas en las competencias que promuevan la calidad educativa, las mismas que deben tener un fundamento en los pilares de la educación o encaminarse sobre una formación integradora, noción desarrollada en esta tesis.

La cuarta subcategoría fue la *orientación a los objetivos del programa*, sin embargo, el significado otorgado por las y los egresados del programa asumen que los objetivos del programa no están inmersos en la realidad de cada generación o contexto inmediato. Existe una aportación al deber ser de un programa en investigación y que su aplicación y desarrollo durante su estancia como estudiantes, se proporcionan herramientas para su logro. En el siguiente listado aparecen los objetivos restantes de la maestría en innovación educativa de la UNISON:

- Contribuir a mejorar cualitativamente el desempeño de los académicos de las instituciones de educación superior.
- Contribuir a mejorar cualitativamente la formación de jóvenes egresados que se incorporen a las instituciones de Educación Superior del Noroeste y ayudarlos a enfrentar con una visión de futuro las exigencias de las nuevas profesiones que requiere la modernización y las que se deriven de la expansión de la matrícula.
- Proporcionar a los académicos conocimientos de frontera y formarlos como agentes innovadores de los procesos educativos.
- Formar académicos de alto nivel para el diseño de políticas educativas.
- Formar académicos capaces de utilizar las tecnologías de punta en el diseño original e innovador de alternativas a la creciente complejidad de la demanda educativa del Noroeste de México.

En cada una de las experiencias vividas, los y las egresadas no tienen claridad sobre la implementación de cada objetivo, o bien, no recuerdan la pertinencia que le hayan dado durante su estancia en el programa. Solo en una agente de experiencia mencionó que en su desarrollo como estudiante y como profesionista estos objetivos tuvieron cabida y resonancia en su formación. A pesar de ese argumento, el resto de las y los agentes de experiencia no recuerdan los objetivos, no le ven relación al mundo real o simplemente reflexionan sobre el incumplimiento de los mismo. En la tabla se realizó una interpretación axial y abierta para comprender la percepción del mismo objetivo.

Objetivos específicos	Unidad natural
Contribuir a mejorar cualitativamente el desempeño de los académicos de las instituciones de educación superior.	
Contribuir a mejorar cualitativamente la formación de jóvenes egresados que se incorporen a las instituciones de Educación Superior del Noroeste y ayudarlos a enfrentar con una visión de futuro las exigencias de las nuevas profesiones que requiere la modernización y las que se deriven de la expansión de la matrícula.	**E10H2021:** Para empezar, ¿quiénes están instituciones de educación superior pública? Nosotros no, entonces si no estamos ahí pues quiere decir que no estamos cumpliendo. Si se estuviera desarrollando, tanto a este nivel universitario como en otros, indicaría que todas estas personas, o sea, los egresados deberíamos de estar en puestos de la educación superior estableciendo y promoviendo p haciendo cosas…
Proporcionar a los académicos conocimientos de frontera y formarlos como agentes innovadores de los procesos educativos.	**E9M2021:** me parece que los temas que realizan en las investigaciones pueden ser de mayor impacto, siento que pude haber analizado, mejorado o haber identificado este este proceso no sé… no me parece que haya sido un agente de cambio me parece que fui un agente en el caos…
Formar académicos de alto nivel para el diseño de políticas educativas.	**E5M2021:** Siento que no tuvo fuerza. De hecho, estas materias que tenían que ver con gestión y con políticas se pudieron haber sido… no sé, o sea, a lo mejor manejarlos desde los primeros semestres. **E7M2021:** …aprender o desarrollar políticas educativas, o sea, no es así como que de la noche a la mañana van a implementar va a ser muy diferente a lo que piensa la persona que está diseñando esas políticas, o sea, no es así como qué tan fácil plantearlo tan fácil como que lo acepten… políticas educativas puede haber muchas pero innovadoras quién sabe y eso no lo vimos en la MIE
Formar académicos capaces de utilizar las tecnologías de punta en el diseño original e innovador de alternativas a la creciente complejidad de la demanda educativa del Noroeste de México.	**E7M2021:** la palabra tecnología es de técnica, o sea, no significa que sea electrónico, no significa que funcione con electricidad … ahora eso de tecnología de punta… pues creo que es así como el término se refiere a las nuevas tecnologías, creo que eso ya está pasado de moda y creo que tienes que contener más que una computadora hoy en día puedes hacer muchas cosas ¿no? o sea, innovar y hacer herramientas educativas no solo utilizar la tecnología para enseñar. **E11H2021**: La tecnología educativa está muy lejana ¿no? sobre todo en los términos de software educativo…La MIE no se ha enfrentado a varios cambios en esta área y tampoco son tan difíciles de hacer… Pero en el programa no hay nadie muy metido en el tema ni que sea experto en la tecnología educativa. Creo que está muy muy muy lejano de esos conocimientos…

Tabla 7.4. Cuadro de doble entrada de codificación abierta y axial sobre la interpretación de cada uno de los objetivos del programa vista como competencias consolidadas.

En resumen, esta subcategoría tiene una asociación con los objetivos de investigación sobre el significado que le otorgan los y las egresadas a las competencias investigativas del programa, mostrando que no todos los objetivos del programa se dirigen a la investigación en universidades. Es por ello, que deben transformarse las prácticas formativas, educativas, institucionales y académicas hacia la consolidación de aprendizajes sobre la profesionalización docente en los y las académicas, focalizar su atención en la innovación

educativa, en el diseño de políticas educativas y en la actualización del uso de software tecnológico para la educación y en herramientas digitales.

Dar apertura a que los jóvenes egresados y egresadas puedan insertarse a mercados laborales dentro de las universidades, tal y como lo demanda el objetivo específico *jóvenes egresados que se incorporen a las instituciones de Educación Superior del Noroeste.* En relación de lo anterior, la siguiente subcategoría se encamina hacia las competencias para la inserción profesional, sin embargo, los resultados no abonaron para el cumplimiento del objetivo en incorporación a las IES para conocer más de las causas y consecuencias la subcategoría de a continuación interpreta lo que sucede dentro del posgrado, pero en la dimensión de inserción profesional se detalla cada uno de los elementos involucrados.

Una de las orientaciones que tiene significado para el objetivo general de la presente investigación es aquella subcategoría hacia la *orientación para la empleabilidad o inserción profesional*. El primer hallazgo fue que en las percepciones de cada uno de las y los agentes de experiencias fue no recordar, encontrar o identificar que hayan existido prácticas que fomenten la empleabilidad en el campo de la investigación, a manera de práctica ya que en la teoría y en los contenidos se les enseña los escenarios en los que pueden emplearse al egresar.

No obstante, en un ejercicio práctico o a manera de abrirles competencias para que ingresen a campos laborales en donde apliquen lo aprendido en la maestría no existió. Solamente una de las entrevistadas explicó que, por medio de su trabajo, una interacción recíproca y prácticas pedagógicas con su directora de tesis logró armar una red de apoyo para acceder a una diversidad de posibilidades laborales, pero por causa de motivos personales, no se quedó en la ciudad donde se ofertaba su ingreso laboral. Cabe señalar, que este apoyo no fue por medio del programa institucional sino por la relación que tuvo durante su paso en el posgrado.

Se ha recalcado en múltiples ocasiones que el posgrado no es de profesionalización docente ni hacia la empleabilidad, aunque las áreas de acción del posgrado invitan y promueven que las y los profesionistas ingresen a las universidades para el cambio educativo. Es necesario que esta orientación formativa tenga mayor sustento en cada uno de los posgrados puesto las consecuencias son múltiples. En la siguiente dimensión de análisis se detallan las ideas, pensamientos y sentimientos que tuvieron como estudiantes y egresados sobre la relevancia que tiene analizar la formación y la inserción profesional hacia el cambio y mejora educativa.

7.2.2. Núcleo de experiencias de inserción profesional

Las experiencias de las y los egresados sobre su inserción laboral, inmediatamente al salir de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora, fueron basadas a partir de sus ideales, sentimientos, comportamientos, metas o fines personales. Para el

cumplimiento del objetivo general de la investigación que fue analizar las experiencias formativas de las y los egresados de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora y sus repercusiones en su inserción profesional.

Dentro de este núcleo temático se construyeron un conjunto de precategorías y se encontraron otras, con base en el sustento teórico y empírico de la investigación, es así, como se diseñaron nueve categorías con 18 subcategorías y emergió una categoría con tres subcategorías. A continuación, se presenta la interpretación de cada una de ellas.

7.2.2.1. Sector económico laboral

La primera categoría de análisis es identificar el sector económico centrado en la investigación o la docencia; tal y como se mencionó en el estado del arte, la inserción profesional de las personas que egresan de posgrados en educación presenta dificultades en México, esto se debe a las características económicas y sociales que enfrenta el país. Ante este problema, autores como Acosta y Planas (2014) estiman que el problema de la empleabilidad no radica en las universidades de procedencia, ni los títulos universitarios y tampoco en el aprendizaje que desarrollaron los profesionistas, sino, a los aspectos macroeconómicos que se encuentran en transformaciones día con día.

La primera subcategoría emergente se denominó *egresar sin experiencia laboral,* fue identificada por medio de las propias experiencias de las y los egresados al enfrentarse a un egreso después de dos años de estudios de posgrado con apoyo económico de CONACYT. Ya que el posgrado estipulaba que no podían trabajar durante sus estudios, lo que algunas personas les llevó un lapso de dos años sin ninguna actividad profesional, o bien, algunas personas eran egresadas de licenciatura y nunca habían trabajado entre la salida de sus estudios profesionales y la entrada a la maestría.

Otro factor fue la gestión del posgrado, puesto que algunos de las y los estudiantes al egresar no buscaron inmediatamente ninguna oportunidad laboral, debido a que posterior del egreso del posgrado continuaron con un proceso burocrático para la terminación de tesis. Por otro lado, se determinaron barreras que postergaron su inserción laboral como los trámites del examen de grado, la documentación para la titulación y gestión de finalización de la beca. En todos los casos, este periodo fue aproximadamente de tres meses, por tal motivo algunos egresados y egresadas no pudieron emplearse de inmediato debido al tiempo que les conlleva la gestión final de la MIE.

> **E5M2021:** Bueno fue como entré al proceso de drama. miedo y separación. Yo creo que presenté los exámenes profesionales en noviembre y terminamos en junio la maestría, por ahí más o menos, y yo todavía trabajando en la tesis en julio, agosto, septiembre y octubre en esos 4 meses yo no tuve ni trabajo, ni beca, ni idea de que iba a hacer…

Las repercusiones individuales que ocasionó este evento varían entre la desesperación, angustia, inquietud, molestia, frustración o cambios anímicos que afectan la salud psicológica de quien vive el proceso. Un dato interesante que se comprendió fue que al egreso de la última generación de la MIE hubo una racha de desempleo grave, pero se asume que fue por consecuencias de la pandemia COVID-19. La segunda subcategoría, fue llamada como un trayecto para la *búsqueda de empleo*, entendida como una actividad individual, solitaria y peligrosa.

Durante la gestión y trámites del egreso del posgrado, una vida personal y la búsqueda de empleo las y los entrevistados estiman que pueden transcurrir de 3 a 6 meses o más. Otro resultado obtenido fue que la *búsqueda de un empleo* afín de las carreras estudiadas o de las competencias del posgrado fue uno de los retos más complejos que enfrentaron al egresar. Esta subcategoría fue uno de los momentos con mayores complicaciones para la mayoría de las y los agentes de experiencias. Entre las vivencias con mayor significado fueron los procesos de emplearse por medio de redes de apoyo, amistades, trabajos anteriores o uso de plataformas para empleo. Es importante señalar que en todos los casos quienes se abrieron paso a esta nueva etapa de la vida fueron ellos y ellas mismas sin ningún apoyo del posgrado.

La autonomía que tuvieron fue una de las competencias que emplearon para conseguir su primer trabajo dentro del área de estudio de licenciatura o maestría, la intención de centrar el interés en la *búsqueda de empleo* es contemplar que fueron dos años que vivieron realizando un posgrado y de pronto salir a enfrentarse un nuevo mundo laboral fue una transición complicada. En las narrativas expresaron que las habilidades epistémicas, metodológicas, axiológicas, teóricas e integrales durante la maestría y que ayudaron a lograr su meta de emplearse.

> **E5M2021:** No tuve muchas chances de andar preguntando en muchos lugares, ese trabajo fue el primero que me dieron luego luego. Al paso del tiempo de que ya había entrado en el puesto de coordinación…intenté entrar a otras universidades ¿no? Puesto que la universidad donde yo trabajaba era pequeña, así como absorbe demandas ¿no? Entonces yo quería trabajar en una Universidad más organizada. Y entonces me fui a una Universidad del Estado y me fui aventado, o sea, yo fui preguntando y me acuerdo de que aplique para una coordinación en investigación y voy y veo el currículum de la persona que tenía ese trabajo anteriormente y pues tenía un doctorado en Harvard… y yo así que ¡no manches! o sea, ya me fui dando cuenta de que quería un doctorado para tener esas competencias y tener esos puestos.

En esta parte de la subcategoría hay una unión con la tercera subcategoría que es la *percepción de la empleabilidad* y la idea del trabajo remunerado en las actividades de la investigación educativa o la docencia. A lo cual sus experiencias llevaron a determinar que la ciencia, la investigación o el seguimiento de los estudios de posgrados tienen una ruptura con las necesidades económicas, salariales y sociales que presentó la realidad a la que se

adentraron al salir del posgrado. Se asume que lo que se aprende en los posgrados en educación, lo que la academia escribe y publica no es lo que el mercado laboral requiere.

Las *percepciones de la empleabilidad* son interpretadas desde lo subjetivo, emotivo y vivencia personal de cada uno de las y los agentes de experiencia. Se reconoce que poseer la credencial o el título de una maestría y que tenga conocimientos sobre formación y educación no es regla para tener un empleo de calidad, puesto que las horas docentes son mesuradas, los puestos en universidades públicas son pocos o ausentes y la investigación en el sector público es a corto alcance y en el privado es un área en construcción en México.

> **E6H2021:** A mi una vez me dijeron en mi ex trabajo -si te doy tantas horas de clases te estoy generando una antigüedad y estoy generando un estatus, entonces no te puedo dar este número de horas. Solamente te puedo dar este rango y entonces lo tomas o lo dejas-. De mi parte hay una reacción emocional y racional, pero así es el mundo del trabajo y así con la mano en la cintura te dicen -oye pues si tienes maestría vente, pero oye ¿qué es esto innovación educativa? ¡Ah caray! sí siento que está desfasado, y sí la MIE te da una preparación muy buena, pero resulta entonces que el campo laboral va por otro lado.

Es por ello por lo que las *percepciones sobre la empleabilidad* y el sector laboral para egresados y egresadas de posgrados en educación no tiene una relación con los aprendizajes que ofertan en la educación. La incógnita fue la influencia que hay en el área, o si es necesario, replantear los planes de estudio frente a las necesidades sociales. Por otro lado, mientras que la educación siempre está en procesos de innovación y calidad las ofertas laborales continúan empleando a personas con competencias de antaño, ante lo anterior se requieren perfiles de profesionistas adecuados para crear equilibrios entre formación de posgrado e inserción profesional.

Otro de los aspectos, que se determinó en el apartado teórico del presente estudio es la sobre calificación y estudios de posgrados. En México el tener un grado académico en ocasiones obstaculiza la entrada al campo laboral debido a las creencias e ideas de la pérdida de control laboral (Charikova y Zhadanov, 2017). La situación que vive el país en relación a la empleabilidad de egresados y egresadas de posgrados ha limitado los puestos laborales y los salarios, es por ello, que en ocasiones se tienen repercusiones con el tiempo de empleabilidad, la calidad laboral, el salario, entre otros.

En contraste de lo anterior, en ocasiones se asume que tener un grado o título es equivalente a un empleo remunerado de calidad, sin embargo, se debe tener presente que las competencias individuales, características personales y subjetividades de cada sujeto deben ser necesarias para el desempeño laboral. Ante lo anterior, hay una dualidad entre la importancia de una credencial de maestría para la entrada al mundo laboral y las propias competencias instrumentales de cada una de las personas. Es por ello, que la interrogante es ¿qué busca el campo laboral en egresados y egresadas de posgrados?

> **E9M2021:** la maestría les estorba, o sea, más que ayudarle no les interesa a los empleadores tener a alguien bien formado, prefieren tener a alguien que solo tenga la licenciatura o

> inclusive con carrera trunca, entonces eso sí la verdad te puedo decir que hasta me siento deprimida…

En conclusión, la empleabilidad para egresados y egresadas de posgrados de educación en México se complican las oportunidades al tener diversas opiniones sobre el alcance e importancia que es poseer una credencial de posgrado. En la literatura revisada en el apartado del estado del arte, se encontró que en las últimas décadas los certificados de posgrados no eran requisitos para el campo laboral (Betancourt, et al., 2020) y esto se debe a la cantidad de personas que egresan año con año, por su parte, el sector económico asume que no tiene espacios suficientes para emplear a toda la comunidad que egresa.

Es importante recalcar que las ideas, percepciones, pensamientos y sentidos proyectados en las líneas anteriores, es a partir de lo que cada agente de experiencia vivió, experimentó y construyó en su trayecto de egresar del posgrado, la búsqueda del empleo y al emplearse. Se sabe que no es un trayecto lineal ni cronológico, no obstante, algunas experiencias coinciden en las actividades y emociones desarrolladas en este lapso. La cuarta y quinta subcategoría emergentes se relacionan con *la seguridad o inseguridad en el campo laboral* que tienen sobre el mismo trabajo.

En su mayoría las personas que egresaron de la MIE se incorporaron a instituciones de educación, ya sea media superior o superior, en el campo de la docencia, investigación o gestión educativa, sin embargo, se encontró que solo las instituciones públicas como la Universidad de Sonora o la Universidad Autónoma de Sinaloa les ofreció cierta estabilidad laboral, aunque esta sea por contratos de seis meses o un año, sin embargo, tienen todas las prestaciones de la ley.

En la subcategoría de *inseguridad laboral* se encuentran las y los egresados que se incorporaron a trabajar a instituciones de educación privada, pues un problema es la calidad del trabajo que ofertaron, ya que son empleos bajo honorarios, sin prestaciones de la ley, con cargas grandes de trabajo, horarios extendidos y sujetos a la incertidumbre de no ser contratados semestre tras semestre o periodos escolares.

> **E3M2021:** Bueno mi contrato es por nombramiento, se llama coordinadora D, este es un contrato que se firma cada año, y que anualmente se renueva, en ese sentido… pues está la inseguridad laboral, o sea, cada año estás con la expectativa de que te vayan a dar las gracias. Y de que pueden hacer lo hacen, entonces sí ahí estoy en incertidumbre no de que tu trabajo depende de un hilo o depende de la decisión de una jefa directa.

Para finalizar la primera categoría se estima que los discernimientos sobre el sector económico, la empleabilidad, los trabajos remunerados y el empleo digno se comprenden y reflexionan como un problema al momento de egresar del posgrado. Es claro que esta situación no es nada más de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora, sino de todos los posgrados de México. Es considerado como un factor de la macroeconomía, el sector empleable de cada estado del país, de las creencias e inferencias sobre el empleo de la ciencia y la educación. Más bien, se asume que debe ser un trabajo

para solucionar en dualidad, que la educación de posgrados asuma su responsabilidad social con las nuevas necesidades del mercado laboral y que el mercado laboral apertura mejores empleos.

7.2.2.2. Cambios personales, sociales, educativos y laborales

Otro factor disposicional y situacional en la vida de cada egresado y egresada fue comprender las otras esferas que entraron en la dimensión de formación de posgrado e inserción profesional. Es claro que el ser humano no solo dedica su tiempo y su vida a lo profesional, las personas son seres individuales, sociales, emotivos, culturales, históricos, políticos y de más, es por eso, que para el análisis a profundidad sobre el egreso de la maestría de innovación educativa y la entrada al campo laboral hubo otros elementos en la vida de cada sujeto, los cuales quizá no estuvieron directamente en el binomio universidad-empleo, pero fueron detonantes de una u otra manera.

Entre las subcategorías emergentes se encontraron *la vida personal, familiar e integral* de cada una de las personas, pues hay elementos que interfirieron o ayudaron en las metas personales, por ejemplo, la maternidad, el matrimonio, las nuevas relaciones dentro de la maestría, las pérdidas, el duelo, entre otros, fueron pautas que dejaron huella en cada una de las experiencias vividas. Las metas individuales que se generaron al egresar de la maestría fueron múltiples desde la visualización de la vida académica como su mayor éxito los estudios, egresar, el desempleo, la falta de oportunidades laborales, una pandemia, procesos para doctorado poco imparciales, sus motivos, identidades y subjetividades se vieron afectados por procesos personales o sociales.

Con relación a los cambios educativos los y las agentes de experiencia explican que al momento de egresar pasan por un espacio de soledad y a brumación social, debido a las ideas y pensamiento sobre una vida utópica en la investigación, sin embargo, esto se va destiñendo gracias a las realidades socioeducativas que enfrentan. Después de las dificultades de la titulación de la MIE y la ausencia de oportunidades laborales existió un cambio en la forma de pensar sobre la vida académica y algunos de ellos y ellas se alejaron de todo lo que tuviera que ver con un posgrado de CONACYT o modificaron sus metas sobre ser parte del Sistema Nacional de Investigadores.

> **E8M2021:** La maestría me hizo que se me quitan muchas ganas de hacer el doctorado por el nivel de exigencia tan grande en el que me enfrente o nos enfrentamos muchos compañeros, y pensaba ¿de verdad voy a someterme otros tres años a este nivel de estrés, ansiedad, depresión y exigencia a mi cuerpo? Y luego de salir… ver si puedo ser candidato a una plaza. Entonces por eso opté por no seguir en el área ni por estudiar el doctorado.

Es decir, continuar en la vida académica se volvió como una ilusión dentro de la maestría, pero al momento de egresar y vivir los nuevos cambios de una educación durante la pandemia COVID-19, la baja salarial que tuvieron los empleos de docentes en escuelas privadas con la nueva normalidad post pandemia, la falta de empatía y solidaridad vivida en la maestría, entre otras transformaciones personales, sociales, educativas o laborales, los y

las egresadas modificaron sus planes de vida. Con lo mencionado se puede reflexionar que el binomio formación de posgrado e inserción profesional es parte de un proyecto de vida que se ve transformado por cada evento significativo en la vida de quien lo vivió.

7.2.2.3. Relación Universidad – Empleabilidad

En las vivencias de cada agente de experiencia se encontró que el binomio formación e inserción profesional es un trayecto no lineal pero consecuente en el proyecto de vida de cada una de las personas que lo viven. Este pequeño trayecto de vida cobra sentido en el proyecto de vida y lo perciben como un proceso que transforma sus metas, pensamientos, e incluso estilos de vida. Pero para otras personas la formación universitaria es una etapa de la vida, por lo tanto, tiene un ciclo de inicio y término, a lo cual se asume, que no hay una relación con otra etapa como lo es el primer trabajo, el segundo y cada momento laboral.

Es por ello, que lo que se intenta reflexionar en esta categoría son los sentidos y significados de aquellos agentes de experiencia que encuentran una relación directa o indirecta entre la educación de posgrado y su inserción profesional. Y que además de eso, es visto como un trayecto en la vida de cada una de las personas.

La primera subcategoría emergente se nombró *certificados*, puesto que el primer vínculo formal entre un egresado de una maestría del PNPC de CONACYT y la empleabilidad es el grado, certificado o título que representa tener una maestría y esa credencial, que teóricamente abre las posibilidades laborales para las y los profesionistas. Desde las experiencias de las y los egresados la primera meta que tienen ellos y que los diferencian de otros profesionales es el título de maestría, ya que brinda una posición, saberes, aprendizajes, tiempo de estudio y dedicación.

> **E6H2021:** si vas con el papelito de la de la de la maestría pues prácticamente está asegurado tu empleo, incluso también para la para la designación de horas y obviamente van a privilegiar aquellos que tengan el papelito o la credencial de la maestría.

En otras categorías se ha asumido y consolidado que para el nuevo sector laboral las ideas y la posición de las certificaciones ha cambiado, en la actualidad existe una visión a las competencias de cada persona, la experiencia empírica, sus habilidades personales ante la tolerancia y adaptabilidad a los ambientes de trabajo de estrés, frustrantes y demandantes, sin embargo, la noción de poseer una título de maestría resulta ser como algo estándar en los perfiles de los candidatos y candidatas.

Dentro de esta categoría, el *certificado* es un valor adicional que dejó como resultado una educación de posgrados en alguna universidad y que tiene una influencia en el sector laboral. Algunas de las experiencias lo perciben como algo positivo para la asignación de horas docentes en escuelas particulares, para la entrada a impartir clases en escuelas públicas o para mejorar sus condiciones laborales. No obstante, existieron los casos en donde algunas personas tuvieron que quitar el grado de sus CV por causa de sobre

calificación para el puesto laboral al que se postulaban o notaron que no hay cambios significativos el poseer un grado de maestría.

> **E7M2021:** pero en el ámbito profesional no, hasta ahorita yo no he visto que valga mucho, o sea, en lo económico no he visto que te suban sueldo o te aumenten de puesto por tener una maestría, o que te diga no pues es que tiene más conocimiento vamos a pedirle opinión, o sea, vamos a pedirle esto o lo otro ¿no? o sea, la verdad es que al menos en el en los trabajos que he estado pues no ha marcado mucho la diferencia.

La diferencia que reflexionan las y los egresados es que la maestría tiene un nombre sumamente especializado y que al momento de querer insertarse en campos laborales los y las empleadoras asumen que las competencias que tienen no son acordes a las que necesita la organización laboral, por tal motivo, la credencial pudiera limitar la empleabilidad. La precisión de tener un título de maestría se ha desconfigurado en los últimos años, más en los posgrados de investigación educativa, así como se especificó en la categoría de competencias y objetivos del programa las y los egresados cuentan con herramientas para enfrentarse a las nuevas realidades educativas.

La segunda subcategoría se relaciona con las ventajas laborales de tener un título de maestría, para ello son los *tabuladores laborales* por grado académico, es decir, que un título académico de licenciatura cotiza diferente a los que tienen de maestría o doctorado. Para los y las profesionistas es una de las mejores ventajas que tiene el campo laboral para aquellas personas que egresaron de la MIE, pues es la primera situación en donde hay una relación directa entre los estudios de posgrado (por medio del grado obtenido y no por las competencias) y el sueldo que pueden llegar a percibir en las instituciones donde se trabaje con tabuladores.

En otros aspectos, se encontró que no todos los empleos ofrecen estos tabuladores, de hecho, están más focalizados a las instituciones de educación donde la principal actividad es la docencia. Es así, que se observa un área de oportunidad en el campo empleable para estimular a la modificación de tabulación económica para personas con grados de maestría o doctorado, ya que más allá de solo el certificado, son personas preparadas, competentes y con herramientas para mejorar los procesos de educación en sectores laborales.

Otra de la subcategoría encontrada fue un punto de inflexión que en general en todos los posgrados de CONACYT manejan como prohibidos, esto es *laborar durante los estudios del posgrado* y el otorgamiento de una beca, puesto que siguiendo las normativas de los posgrados adscritos al PNPC son estudiantes de tiempo completo, lo que implica dedicación total a sus estudios de maestría o doctorado. Sin embargo, en los últimos años, se ha permitido ciertas cantidades de horas que pueden laborar a la semana.

El permiso de laborar durante los estudios de posgrados pasa a la universidad, facultad, departamento o directores y coordinadores de tesis. A pesar de eso, en las propias experiencias se asume que trabajar durante la maestría les ayuda a no alejarse de las

realidades laborales y educativas, les da soporte de otra entrada económica y mejora sus relaciones con otros sectores laborales. Se debe mencionar, que fueron pocos los casos en donde se trabajó y estudió a la vez, debido a que los requisitos de la Maestría de Innovación Educativa en la Universidad de Sonora eran demandantes.

> **E12M2021:** No fui estudiante de tiempo completo, yo trabajaba las horas que me permitía la beca en ese momento y decidí hacerlo así porque no quería alejarme del contexto laboral, en lo personal creía que el irme dos años totalmente me sacaba de las jugadas, y pues trabajaba lo que CONACYT nos permitía que fueran ocho horas. Yo era profesora universitaria, pero en escuelas privadas, entonces pues ya elegía el horario que estaban ofertando. Realmente lo corrobore, fue la mejor decisión no salirme del mundo laboral porque cuando ya estábamos en las plazas yo tenía compañeros que habían sido estudiantes 100% y apenas estaban iniciando su carrera profesional.

En definitiva, el tener una actividad laboral durante el proceso de los estudios de posgrados implicó el doble de trabajo cognitivo, físico y emocional para enfrentarse a las demandas de la maestría y a los requisitos de un empleo. El resultado de esta actividad colectiva fue establecer aprendizajes prácticos, generar líneas de trabajo colaborativo, sobre todo, ampliar la realidad laboral que existe en las áreas de desempeño profesional. Los sectores de mayor desarrollo empleable para los y las estudiantes de la maestría en innovación educativa fueron: la docencia, la gestión y administración educativa y las asesorías académicas.

En una cuarta subcategoría emergente *la aplicación de la formación de posgrado al mundo laboral* se hace presente la idea de la subjetividad epistémica en relación con los saberes, aprendizajes y formación que tuvo como resultado la maestría en cada persona egresada y la aplicabilidad que le dieron dentro de sus actividades laborales, es decir, no solo los resultados del binomio educación de posgrados y empleabilidad son por medio de certificaciones o efectos salariales.

Se considera que es uno de los puntos con mayor relevancia encontrar el significado de los saberes, los contenidos y la formación que desarrollaron en el posgrado fue en aspectos metacognitivos, de sabiduría y aprendizaje empírico. Por lo antes mencionado, una de las riquezas que tuvo la presente categoría es analizar que la relación entre universidad y empleo fue estrecha al momento de la aplicación de conocimientos, ciencia, cultura y métodos al mundo laboral que desempeñaban.

La maestría colaboró para formar profesionales con mayores criterios en la docencia, que si bien, no fueron competencias desarrolladas dentro de una malla curricular si fue por medio de un aprendizaje vicario; otra de las aplicaciones al mundo real que desarrollaron en el posgrado fue los métodos de trabajo más organizados y críticos sobre cualquier actividad escolar (gestión, administración, docencia, políticas, etc.).

Es importante agregar que al momento de egresar de la maestría la mayoría de los y las agentes de experiencia se insertó en campos profesionales asociados a la educación, no

obstante, aquellas personas que no lo hicieron narran y asumen que lo que aprendieron en la MIE fueron más allá de contenidos curriculares, que desde las interacciones con sus pares, con docentes, directores de tesis, la rigurosidad académica, las pedagogías y didácticas hasta aquellos tratos que en su momento dañaron su integridad, son saberes que quedaran en sus memorias y que de todo se toma lo bueno. De esa manera se asume que realmente hay una relación indirecta con los saberes intrínsecos e individuales entre la MIE y la empleabilidad.

Tal y como se comprendió en párrafos anteriores, existieron resultados positivos a nivel cognitivo y de aplicabilidad en la relación universidad y empleo, uno de los mayores logros obtenidos fue un aprendizaje, competencias, conocimiento epistémico y empírico sobre las prácticas de investigación. Lo anterior, corresponde a dos de los objetivos de investigación que fue identificar los significados conferidos a las competencias de investigación y determinar las percepciones de los procesos educativos de la MIE y su relación con el mundo laboral.

Es por eso, que otra cara de la subcategoría de aplicación de los procesos formativos al campo laboral son las demandas del mundo laboral, si bien, el posgrado oferta competencias para áreas de la producción, difusión y diseño de investigación educativa, que de hecho, se aleja de su objetivo principal que es la innovación educativa, ahora bien, en las experiencias de las y los egresados el mundo laboral tiene dificultades y retos para concretar empleos en donde las competencias metacognitivas y las de investigación sean las herramientas principales, a continuación se enlistan algunos puntos a reflexionar:

- Para hacer investigación remunerada se necesita tener un tiempo completo en alguna universidad o institución educativa, y las posibilidades de eso son mínimas.
- La desventaja de hacer investigación en instituciones del sector privado es que carece de remuneración económica ya que es asumida como trabajo de la docencia.
- Falta de cultura académica en los empleos actuales.
- Existe una desvinculación entre los procesos metacognitivos y las prácticas empíricas, y actualmente el campo laboral pide más competencias instrumentales.
- El mundo real busca soluciones y las competencias del posgrado buscan las causas y antecedentes de los problemas.

Para finalizar esta subcategoría se debe intuir que hay una dualidad entre aquellos conocimientos desarrollados en el posgrado, y que no específicamente estaban dentro de lo establecido curricularmente, pero que dejó un sentido profundo para mejorar, rendir, apropiarse de empleos consolidados y ser profesionistas con todas las competencias que exige la realidad laboral. El punto clave aquí, es que realmente el sector empleable se empape de aquellos fundamentos epistémicos que dejan los estudios y que tengan apertura a las innovaciones, ideas y transformaciones que tienen los nuevos perfiles profesionales.

> **E8M2021:** sí, siento que sí es muchísima, o sea, yo siento que si no hubiera estudiado la maestría no podría tener el trabajo que tengo ahorita ni el trabajo anterior, porque básicamente es como que esta parte de saberes…, tal vez ya no hago investigación, tal cual, ya que soy maestra de las áreas de investigación y mis alumnos las hacen pero ya guió su trabajo, por ejemplo, con lo que desarrollo de habilidades y des estructura de trabajo en la MIE, yo puedo aplicar muy fácil mis actividades en mi ámbito profesional.

Hasta este momento, se ha reflexionado y analizado que la formación de la maestría en innovación educativa de una manera tácita, perceptiva, empírica o experiencial y como existe una relación directa o indirecta con la entrada, las habilidades aplicadas al campo laboral, la diferencia con otros profesionistas con credencial de licenciatura y a permanencia en un empleo remunerado. En particular se ha hecho este análisis en campos empleables de docencia e investigación, los cuales serán explicados más adelante, pero por otro aspecto, existen otros campos laborales en donde se aplican las competencias de maestría.

En los hallazgos más significativos de esta categoría se encontró una subcategoría emergente llamada *diversidad de trabajos en el campo educativo* e las n donde las experiencias de las y los egresados de la MIE que tienen formación de licenciatura fuera de las ciencias sociales, tienen un campo empleable más abierto, flexible y con oportunidades. La ventaja que encuentran ellos, es que el certificado les abre puertas a empleos en campos privados en donde un título de maestría si es un requisito indispensable, aunque no haya mucho conocimiento por parte de los y las empleadoras de lo que es el posgrado.

Y el segundo momento de oportunidad laboral es cuando directamente en entrevistas, conferencias o en aplicabilidad hacen ver cuáles son las fortalezas que tienen gracias a su educación de posgrado, es decir, además se ser profesionistas en áreas como ingenierías, tecnología, administración, ciencias de la comunicación, entre otras, tienen ese plus o esas diferencias positivas al haber estudiado esos posgrados en educación superior.

Otras de las dinámicas metacognitivas de los y las agentes de experiencia es que volvieron prácticos sus aprendizajes y los convirtieron en estrategias instrumentales, a lo cual, el campo laboral ubicó como diferente y auténtico, es por eso que se obtuvieron empleos de calidad, remunerados y en donde pudieran aplicar sus conocimientos. Entonces, se puede confirmar que más allá de lo que establece la literatura sobre la entrada a dos esferas laborales que son la docencia y la investigación existen oportunidades laborales favorecidas al tipo de formación recibida en el posgrado.

> **E2H2021:** Las competencias académicas e intelectuales de análisis que proporciona la MIE creo que te ayuda muchísimo actualizarte en el contexto real… y eso creo que ayuda muchísimo en el campo laboral con herramientas como tales entrar a empleos en empresas o en la industria, pues en todos los trabajos buscan capacitar, educar o enseñar las formas de relacionarse o trabajar en equipos, por ejemplo, de una forma informal te prepara con las herramientas para el mundo real realmente.

En realidad, se comprende que cada una de las experiencias de los universitarios le otorgan sentidos y significados en su intersubjetividad a cada uno de los procesos formativos, y que si bien, en un primer momento, les cuesta percibir su aplicabilidad, se dificulta la entrada al mundo laboral o se carece de sueldos competitivos, ellos y ellas son formados para ser diferentes, autónomos, competentes, rigurosos y creativos en un escenario cambiante.

> **E11H2021:** en una empresa cafetalera, cuando entré a trabajar, me acuerdo estaban buscando quién les ayudará a hacer un análisis de los niños que son los hijos de los productores de café, porque estaban queriendo meter proyectos educativos ahí, entonces por un lado yo tenía el perfil de sociología como que el tema educativo pues ahí lo traía también. El punto es que me contrataron a mí sobre otras personas, o sea, otros sociólogos que supe que concursaron y que eran compañeros míos. Yo creo que me eligieron a mí por ese plus que me dio la MIE

En culminación de la tercera categoría, se analiza que la relación entre los procesos de formación del posgrado en innovación educativa tuvo repercusiones dentro del campo laboral, independientemente del tiempo de egreso, los perfiles profesionales o el aprendizaje del currículo académico, las y los egresados se presentaron ante un desafío durante la búsqueda de un empleo, las condiciones físicas y psicológicas al trabajar y estudiar durante la maestría y al adentrarse a la aplicación de cada una de las competencias instrumentales para el mundo económico.

En este caso, se puede apreciar el cumplimiento de los cuatro objetivos de investigación, ya que se evidencian que existe uno o varios sentidos otorgados por los y las egresadas a su educación de maestría, los cuales van desde aspectos epistémicos, ontológicos, emocionales, axiológicos y profesionales con relación a sus actividades laborales. Se puede también identificar lo significativo de las competencias en el sector de la investigación y cómo fue su aplicabilidad a las actividades de su empleabilidad, para finalizar con las percepciones que tuvieron sobre los procesos académicos o pedagógicos del posgrado, los mismos que tuvieron una transformación en el proyecto de vida al egresar.

7.2.2.4. Inserción profesional

La cuarta categoría de análisis da respuesta a la pregunta de investigación sobre las experiencias formativas que tienen una repercusión en los procesos que anteceden y preceden a la inserción profesional. Se debe recordar que se hizo un rastreo de las investigaciones más recientes sobre la diferenciación entre la empleabilidad, la entrada al campo laboral y la profesión académica. Es así como se comprendió que el núcleo temático para la investigación debe ser desarrollado a partir de la inserción profesional.

Este concepto o noción teórica hace referencia a las actividades remuneradas efectuadas después de los estudios profesionales y de posgrado las cuales tienen una relación directa con las competencias y campo laboral del área de conocimiento. Para comprender de una forma más clara la categoría y antes de determinar cuáles fueron los campos laborales con

mayor demanda en egresados y egresadas del posgrado de innovación educativa, fue necesario conocer el trayecto que vivieron al intentar insertarse al mundo laboral, a la entrada y estancia de este.

La primera subcategoría emergente que se encontró fue la *temporalidad para ingresar al campo laboral,* es decir, que tiempo pasa entre la salida del posgrado hasta la entrada al mundo profesional. En el caso de las 16 entrevistas realizadas, se menciona que el tiempo de ingreso es de uno a seis meses después de salir del último semestre de la maestría. En el mejor de los casos, las personas que ya laboraban continúan sus actividades profesionales en el mismo campo.

En continuidad con los datos proporcionados con el último informe de seguimientos de egresados de Durand (2017) hay una concordancia con el tiempo estimado del estudio de años anterior a los resultados mostrados en esta nueva investigación, cuyo tiempo de inserción al campo laboral es en los primeros seis meses del egreso. En subcategorías anteriores, ya se había analizado este punto y se concluye que la pertinencia que tiene el programa en relación a los tiempos de ingreso al campo laboral es positiva en el sentido que no hay demora que conlleva a ejercer algún subempleo prolongado.

La única observación que se hace al respecto es el tiempo que los y las egresadas tienen para la gestión de su titulación, se puede asumir que dentro de los seis meses de entrada al campo laboral se ubican los tres meses para la gestión de su culminación de créditos de la maestría, preparación en la entrega final de la tesis y presentación del examen de titulación. Es importante agregar que el certificado universitario en la Universidad de Sonora puede demorar entre 2 y 6 meses para su entrega. Lo que podría posibilitar un inconveniente para su adecuada integración al mundo laboral.

> **E3M2021:** Ese mismo verano entré a trabajar, cuando yo regresé de Hermosillo yo me vine a Los Mochis con el compromiso de titularme ¿no? me traje mis observaciones del del último borrador y mientras yo hacía esas correcciones pues también estaba buscando empleo. Estuve tocando puertas básicamente entregando mi currículum y de hecho la Universidad de Sinaloa pues era como la última opción para mí, porque es un lugar difícil de entrar a laborar. Los puestos por lo general son por recomendación, son porque eres familiar de alguien, porque eres muy amigo o compadre de alguien y como yo no tenía ese tipo de conexión no pensé que en la Universidad me fueran a contratar, pero se me dio la oportunidad de entrar a trabajar ahí.

Como se puede apreciar en la anterior narrativa, el tema de la temporalidad entre el egreso y la inserción al campo laboral no fue un problema para la entrevistada, sin embargo, se pueden apreciar otros temas que más adelante se detallarán en cada una de las subcategorías. Es decir, que la Maestría en Innovación Educativa tiene una inserción profesional complicada, pero de corto plazo al momento de que egresan sus profesionistas. Se infiere que la entrada a los escenarios empleables se produce por la credencial de

maestría, las competencias del posgrado, los saberes desarrollados y por la individualidad en la esencia de cada egresado y egresada.

La segunda categoría emergente fue el *seguimiento en la preparación profesional* ya que un elemento que surge al egresar de la maestría y que tiene una relación con las percepciones de cada egresado y egresada sobre el sector económico y laboral de su contexto inmediato es la idea de querer continuar con sus estudios de posgrado. La continuidad inmediata de estudiar el doctorado al momento de egresar está presente en la mayoría de las y los agentes de experiencia. En la sinceridad de cada una de las vivencias analizadas crean juicios de valor sobre la importancia que tiene la entrada al mundo académico siendo jóvenes, puesto que asumen e investigaron que las plazas en universidades públicas u otros centros son insuficientes para la cantidad de egresados y egresadas que tiene el campo educativo.

Debido a lo anterior, y a otros factores como la edad, los bajos sueldos de profesionistas con maestría, la ausencia de empleos dentro de la ciencia aplicada o la intención de tener mejor preparación formativa lleva a las personas que egresan de la MIE a intentar entrar a doctorados de la región, del país o internacionales. En este punto, se presenta una diferencia considerable de lo encontrado en Durand (2017) ya que esa investigación se reporta una continuidad latente del 5% en los estudios de posgrado, y solo cinco años después en la aplicación de las 16 entrevista, ninguno de ellos asume que continuaron sus estudios de posgrados inmediatamente al culminar la MIE.

Existe una diferencia en la intención y las ideas sobre el seguimiento de su preparación profesional en la población entrevistada, se argumenta con claridad sobre la importancia que tiene el continuar con sus estudios de doctorado, sin embargo, las experiencias reflexionadas fueron contradictorias sobre el sentido que le concierne a la importancia de para que vayan a estudiar un doctorado en un país donde la investigación, la ciencia y la educación suelen ser esferas aisladas entre ellas. En las siguientes aseveraciones se muestran las ideas centrales del seguimiento de sus estudios:

1. La continuidad de los estudios de posgrado para una carrera académica y de investigación.
2. El encadenamiento de estudios de doctorado para un desarrollo de aprendizajes y conocimiento que lleven al crecimiento personal.
3. Los estudios de posgrado como puertas para el crecimiento profesional, económico y para adentrarse a las comunidades académicas del país o internacionales.
4. Sin deseo de continuar con su preparación profesional debido a las experiencias de la maestría.

Los cuatro rubros mencionados sin duda tienen diferentes direcciones de la intención, gusto o fines del seguimiento con los programas de doctorado, lo que se puede interpretar de esta subcategoría es que las ganas y deseos de continuar con sus estudios de doctorado

están presentes al momento de egresar de la maestría, no obstante, la mayoría de los y las egresadas deciden pasar un tiempo para dedicarse a su trabajo profesional remunerado con el propósito de ganar experiencia en el área.

En culminación se recapacita sobre la diversidad de razones que tuvieron las y los egresados para querer continuar con sus estudios de posgrado o postergarlos para lograr mayor experiencia profesional o desarrollar sus competencias en el escenario laboral. Por otro lado, se debe hablar de las personas que tuvieron experiencias insatisfactorias durante su proceso de maestría y que reflexionan sobre un mismo proceso en el doctorado, por tal motivo, se rehúsan a continuar en el mundo de la investigación y prefieren desarrollarse en campos empleables relacionados a su formación de licenciatura o posgrado.

La última subcategoría emergente fueron los *retos laborales: dificultades, oportunidades y obstáculos* los cuales fungieron como factores disposicionales y situacionales. Sin duda aquellas limitantes u oportunidades que se tuvieron al egresar del programa, y es preciso decir, que los retos laborales no solo son para personas que salen de los posgrados, sino para toda la comunidad que debe enfrentarse a la competencia de perfiles, de experiencia y la remuneración económica. Son eventos ajenos a las propias habilidades, pero sí pueden ser propensos a tener imaginarios positivos o negativos sobre su inserción laboral.

Los hallazgos fueron diferentes entre las generaciones de procedencia, las actividades profesionales previas, las redes de apoyo y las destrezas de cada persona egresada. En términos generales, existieron oportunidades que favorecieron el trayecto hacia la empleabilidad de cada agente de experiencia y que eso les dejo un sentido para su propio diseño en su proyecto de vida, ya que permitió tener mayor movilidad entre sus ideales, metas y pasiones dentro del campo profesional. Por otro lado, las dificultades y los obstáculos fueron vividos por los mismos egresados y provocó una desilusión sobre el sacrificio emocional y físico que les dejo cursar una maestría.

En el campo profesional algunas de las experiencias al ingresar al campo laboral fueron llenas de esperanza, oportunidades y positivas. Se propiciaron significados a las competencias del posgrado, no solo a las de investigación, también en las de desarrollo integral, personal, profesionalizantes y de saberes cognitivos. De esta manera, las percepciones de las personas al adentrarse a un mundo laboral tan competitivo fueron favorables pues sus habilidades estaban encaminadas a los cambios y retos de un nuevo campo laboral.

La primera ventaja que dejó la maestría en la formación personal fue desarrollar en sus egresados y egresadas reflexiones epistémicas sobre su preparación, capacidad de pensamiento analítico y adaptación en cualquier escenario educativo. Posteriormente, de identificar sus fortalezas la preparación para entrar al mercado laboral fue un momento de éxito, de construcción de identidades profesionales, de bienestar personal sobre las metas profesionales y de avance intelectual.

> **E12M2021:** creo es que esta oportunidad es para bien poquitos, o sea, no hay plazas, no hay plazas de profesores investigadores a puños o para que todos tengan una. Por ejemplo, el mismo sistema te está poniendo los filtros para cualquier puesto, o sea, las posibilidades son muy pocas y entonces tienes que hacer como mucha trayectoria y méritos personales que en ocasiones no te generan ingreso para empezar a llegar a otras metas. El posgrado si está muy alejado del mundo real porque pues sí a mí me hubieran dicho, por ejemplo, tú puedes hacer proyectos de investigación y generar conocimiento con apoyo del estado para hacerlos.

Otras oportunidades favorables en la trayectoria laboral de las y los egresadas fue encontrar trabajo inmediatamente después de la maestría, en algunos de las vivencias exitosas los egresados no se adentraron al mundo de la investigación, de hecho, en las y los entrevistados tuvieron mayor desarrollo en áreas como la docencia y funciones administrativas educativas (las cuales se explicarán en las siguientes subcategorías). Algunas personas aseguran que el trabajar durante la maestría fue lo que les abrió puertas para sus puestos laborales.

Desde otras percepciones no tan favorables los y las egresadas se toparon con retos, dificultades y obstáculos en la transición de la finalización de la maestría en innovación educativa y el ingreso al campo laboral. Las problemáticas con mayor demanda en las propias vidas personales y profesionales fueron aquellas que se refieren a los reducidos espacios empleables en la investigación, la falta de seguridad laboral en la docencia en instituciones privadas, la ausencia de horas clases en escuelas públicas, la baja remuneración en profesionistas con credenciales de posgrados, entre otras.

> **E5M2021:** En este punto, no nos podemos poner moños y decir yo quiero trabajar en tal lugar y voy a ir y me tienes que dar el puesto. No se trata de sentirse bien chingón y decir tengo todos estos títulos ¿no? o sea, puedes tener todos los títulos, pero a fin de cuentas tampoco hay espacio para todos los que queremos una plaza después del doctorado. Entonces es como si me dan jale en una Universidad haciendo lo que me gusta ya sea investigación o docencia no me quito.

En algunos casos es mejor no plantearse expectativas al momento de egresar, y no se habla de metas puesto que siempre estarán en los esquemas cognitivos de todas las personas, sino que las problemáticas, dificultades u obstáculos son duros para cualquier persona en búsqueda de trabajo. En el capítulo de contexto se estimaron algunos porcentajes sobre las dificultades que tendría la economía del mundo y de México después de una pandemia de más de dos años. Estos factores externos también son parte de las preocupaciones de los y las egresadas.

Se debe recordar que en subcategorías anteriores se encontró que las personas que egresaron de la última generación hasta el momento de las entrevistas no habían logrado emplearse, sin embargo, estaban dentro de los parámetros de los primeros seis meses de egreso. Desde del propio imaginario de cada egresado y egresada se tiene la creencia que los empleos dentro de los recientes universitarios o aquellos que son compatibles a los perfiles de egreso son heredados, lo anterior quiere decir, que las plazas como docentes,

como investigadores o dentro de la universidad pública son pasadas a familiares directos de quien la deja o conocidos. Esto representa un problema no comprobado, pero si percibido y los limita a querer postularse o dar continuidad a los exámenes de ingreso.

> **E8M2021:** me di cuenta de que la mayoría de las convocatorias están diseñadas para el hijo del maestro o para la sobrina del coordinador, el hermano de tal persona… Entonces gente simple y común que no tenemos una familia con un linaje académico no tengo tanto poder para acceder a un empleo en una universidad o a una plaza de investigación, o sea, sí lo voy a intentar un día, pero sé cómo es la realidad.

En definitiva, todos los factores disposicionales que interfieren en el trayecto de estudiantes a profesionistas con títulos de maestrías son diversos en cada agente de experiencia los cuales van desde vivencias propias hasta creencias que han observado. Se termina comprendiendo que pueden ser de carácter personal, profesional, macroeconómico, microeconómico, perfiles profesionales, contexto regional, culturales, políticos, históricos o institucionales. Pero que el sentido de resiliencia y de seguimiento profesional los acerca a un significado de seguir persiguiendo sueños, metas e ideas.

Como primera subcategoría diseñada se deseaba comprender las experiencias de egresados y egresadas en su *trayectoría dentro del mundo laboral de las IES***.** Específicamente en esta subcategoría se centra en aquellos empleos que fueron dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) del sector privado o público. En el estudio de egresados realizado por Durand (2017) se encontró que en las últimas tres generaciones el 70% de las personas que egresaron realizaron actividades de docencia y 15% administrativas, lo rescatable de estos resultados fue que dichos empleos se situaron en el sector de las IES.

Lo anterior corresponde a lo que la literatura propone como pertinente de un posgrado de investigación educativa, es decir, tener apertura laboral dentro de las mismas instituciones de educación superior y que también se compórtate en uno de los objetivos específicos del posgrado. De las 16 entrevistas el campo laboral de la mayoría fue en la docencia universitaria en el sector privado, cuyo motivo de entrada fue por el grado de maestría, sus habilidades profesionales en pedagogía, didácticas y docencia y los conocimientos de los contenidos a impartir.

Y el resto de las actividades dentro de las IES fue en la gestión y administración educativa, otro sector que pocas veces refieren los objetivos o las competencias de egreso. Los tipos de puestos que ejercieron en su mayoría fueron: coordinaciones académicas; coordinaciones administrativas; coordinadores de programas académicos, directores de programas en seguimiento de egresados, de titulación o se pertinencia académica, entre otros. Es decir, el nivel de responsabilidades laborales podría asumirse como algo más complejo, no obstante, las y los egresados mostraron que tenían aprendizajes y conocimientos sobre las IES y desempeñaron de forma satisfactorias sus funciones laborales.

> **E3M2021:** Y todo lo que yo aprendí en la maestría me dio la posibilidad de darle ese toque profesional a mi trabajo, ese toque académico ¿no? No solamente estaba contratada en coordinaciones administrativas, siempre trató de darle ese toquecito académico… ese plus a lo que hago, entonces sí, claro que sí ha tenido ese impacto y sí he tenido la posibilidad de aplicar lo que aprendí en la maestría. Incluso me ha servido hasta para dar clases, por ejemplo, actualmente me encuentro dando una clase en maestría y esta clase se llama metodología de la enseñanza, y la estoy dando por el perfil que me dio la maestría en innovación educativa… si yo no hubiese hecho esa maestría pues no estaría dando esa clase.

Ser una persona con un título profesional si ayuda para este tipo de empleo, puesto que las IES tienen criterios de entrada rígidos y precisos, a diferencia de otras organizaciones. Lo anterior, se refiere a que el certificado de maestría en innovación educativa posibilita una mejor inserción laboral pero las habilidades, la individualidad, el conocimiento personal, las estrategias axiológicas y la postura ontológica de cada persona en el desarrollo de su conocimiento para la ejecución de un buen trabajo, demuestra que realmente las y los agentes de experiencias pueden desempeñar una inserción profesional de calidad.

Otras actividades que las y los profesionales que egresaron del posgrado desempeñaron en instituciones de educación superior (IES) fueron desde los diseños de puestos en una coordinación académica; la planeación estratégica de una carrera; la reorganización de planes de estudios; creación de informes y aplicación de escritura académica; difusión del conocimiento en artículos, conferencias o congresos y asesoramiento en tesis o investigaciones.

Para las personas que están en campos de coordinaciones o direcciones dentro de las IES y que su trabajo sea la administración y la gestión educativa, estiman que hay mayores responsabilidades con la universidad y con los involucrados (estudiantes, colegas o externos), aunque el trabajo suele ser con más carga y con horarios más prolongados, se reflexiona sobre la desconexión con el mundo académico y de investigación, lo que provoca emociones encontradas puesto son actividades que les gustan y desean dedicarse en algún momento de su vida.

Para terminar esta categoría se debe hacer mención sobre la interconexión de cada uno de los objetivos de la investigación con el último núcleo temático, puesto que, si hay una relación directa entre los procesos formativos de la maestría y la inserción profesional, se analiza que el aprendizaje, conocimiento, competencias, percepciones sobre la enseñanza tienen un sentido en la vida integral de las y los agentes de experiencias. Ese sentido es comprender el *para que* fueran estudiantes de una maestría de CONACYT y el significado se resume en el *por qué* otorgaron relevancia a un proceso académico en toda su vida.

En la segunda subcategoría se analiza la *profesión académica en la educación superior* como un logro idóneo para la inserción profesional de cada egresado y egresada de un posgrado en investigación educativa. Durante el desarrollo del estado del arte de la investigación se encontró que en México los estudios de egresados y los itinerarios

laborales (Acosta y Planas, 2017) proporcionan información sobre el trayecto que viven las y los egresados. Para Gil-Antón (2013) la profesión académica es el campo laboral donde las y los expertos en temas educativos deben estar insertos.

La profesión académica se refiere a la trayectoria en una carrera erudita en la educación superior, lo que implica dedicación en la docencia de tiempo completo en universidades de preferencia públicas, la parte de gestión o administración educativa y la difusión del conocimiento por medio de la investigación. Este sería el trabajo ideal o el resultado óptimo que indica la literatura sobre el campo laboral de la investigación educativa. Sin embargo, la inserción a este sector es complejo debido a las demandas contemporáneas, se debe recordar que la cantidad de egresados y egresadas sobrepasa el número de plazas en universidades o sectores científicos.

La intención, deseo o meta de quien termina la maestría en innovación educativa es ser parte de este tipo de trabajo, en donde se pueden realizar labores de investigación con su respectivo sueldo, hacer difusión del conocimiento, trabajar con redes colaborativas con otras universidades y actividades de docencia. Otras actividades que pueden realizar las y los actores que se dedican a la profesión académica es la gestión y administración de programas académicos, actualizaciones de planes de estudio o diseño curricular. Es claro que no se hacen todas las actividades al mismo tiempo.

Se puede apreciar que son variadas y de total atención, formación y vocación cada una de las actividades que tiene que realizar una persona inserta en la profesión académica. Para Gil-Antón (2013) en México no existe una cultura en donde se posicione con la relevancia el trabajo del profesor o profesora investigadora, pues se argumenta que no hay contratos suficientes para todos los perfiles que hay en las universidades públicas, además de eso, los sueldos están por debajo de 30 mil pesos mensuales, lo cual es poco remunerado para el conocimiento, la formación y las actividades efectuadas.

En la presente investigación de las 16 entrevistas solo dos maestras continuaron con sus estudios de doctorado y se posicionan dentro de la profesión académica. La primera de ellas tiene un contrato de profesora investigadora de tiempo en la universidad de Xalapa y la segunda es profesora de asignatura en la Universidad de Sonora, además de pertenecer a otras instituciones de educación superior y básica. En su trayecto desde el egreso de la MIE refieren que han escalado peldaños difíciles, formativos y temporales para lograr su posición actual.

En la siguiente narrativa se expone un argumento extenso sobre una experiencia única de posgrado y de inserción profesional que consolidó para entrar a la profesión académica. Se debe mencionar que esta investigación se posicionó en un paradigma interpretativo con un enfoque y método fenomenológico, es por eso, que se necesita examinar cada palabra por medio de un análisis de contenido y una condensación de la información para interpretar la realidad de quien la vivió.

E12M2021: Ya era profesora universitaria cuando ingresé a la maestría, pero era una profesión universitaria dedicada a la docencia nada más, cuando entro a la maestría y empiezo a ver que hay tres líneas fuertes para los profesores universitarios: la docencia, la generación del conocimiento y la gestión, yo me doy cuenta de que tengo otras áreas de oportunidad para desarrollar y las empiezo a trabajar.

De esa manera, cuando yo egreso de la maestría había una convocatoria para dar horas como profesor de asignatura en la UNISON, entonces con el currículum que yo había hecho la maestría logró ganar esas horas y luego ingresó a la planta docente y a partir de ese primer gane, vamos a decir que gane esa convocatoria, pues hiciste mi plan de vida en relación a lo académico y buscaba o accedía a las convocatorias.

Nunca tuve una plaza en la UNISON. Pero posterior a ello, por ejemplo, aplicó esta convocatoria para ser profesora también de la Normal Superior y ganó la convocatoria, entonces en la mañana era profesora de la de la Normal Superior y en la tarde me iba a la UNISON. En ambas instituciones he participado en proyectos generales. Sin embargo, en la Normal Superior me postulé para ser coordinadora del área de investigación y gané el puesto. Yo creo que fue el hecho de que participara primero en colaboración hizo que se me reconociera como tal, y se me brindaran las oportunidades porque yo siempre participaba en las convocatorias y algunas veces las ganaba, eso me permitía consolidar las líneas de la investigación.

Posteriormente, se abrió un Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa en Hermosillo y se abrió una convocatoria de profesor investigador y pues fui, concursé y gané la plaza. Trabaje siendo una profesora investigadora, que es cuando más se consolidó esta línea de formación que me dio la maestría, fue donde ahora mis profesores de la maestría se volvieron mis colegas. Años más tarde cambia a llamarse CRESON y yo continúe ahí con mi plaza, pero por situaciones personales tuve que renunciar a la misma plaza. Y ahorita como te digo que estoy aquí en la gestión educativa como directora académica… yo cuando lo acepte tenía la convicción de que podía seguir teniendo mis funciones ¿no? como profesora investigadora pero la verdad un puesto administrativo es absorbente y aunque sigues proponiendo ideas, aunque sigue esperando proyectos, pues tienes que mediar entre los otros actores educativos para que la discusión educativa siga funcionando.

Entonces sí siento que la maestría me dio el panorama, las luces y la ayuda de mi camino profesional… Entonces logré entrar al PRODEP yo sé que era una credencial que necesitaba en su momento y en la actualidad participo para renovar mi nombramiento del SNI y espero continuar con la investigación educativa desde el puesto que tengo ahora en la hechura de políticas educativas en el estado de Sonora.

El sendero que lleva a posicionarse en una carrera profesional académica sin duda es por medio de los méritos personales, académicos, de redes de apoyo y de planteamiento de una meta, definitivamente a partir de la narrativa expresada anteriormente, se puede interpretar que antes de un logro de este tipo hay que terminar un doctorado, se debe tener publicaciones, hacer difusión del conocimiento y tener la intencionalidad y la pasión de querer lograr los objetivos, los mismos que tienen un lugar en el proyecto de vida de cada persona.

En el análisis de las experiencias de la segunda egresada que se insertó en el campo de la profesión académica los pasos y el crecimiento laboral fueron similares que la vivencia ya descrita, cada una de ellas mostraron que la maestría tuvo un sentido en sus proyectos de vida tanto personales como profesionales y lograron consolidar el significado del porque estaban realizando un trabajo en la investigación educativa. Es decir, al examinar cada una de las experiencias se determinó que todo el lapso académico-profesional fue un conjunto de acciones que van desde sus procesos intersubjetivos hasta la objetividad de las realidades percibidas.

En conclusión, la categoría de inserción profesional deja una claridad sobre la pertinencia que tiene un estudio de experiencias formativas como punto de partida de comprender la entrada al mundo profesional y laboral. No solo se trata de ver los itinerarios laborales de forma cuantitativa ni con datos estadísticos para verificar si en realidad hay una empleabilidad de por medio, el objetivo que se persigue en el presente estudio es realizar un análisis a profundidad sobre aquellos eventos, sujetos, acciones o subjetividades que repercuten en la entrada al mercado laboral. En la siguiente categoría se posibilitan otros factores que pueden ayudar a las y los egresados.

7.2.2.5. Redes de apoyo

El ser humano por naturaleza es social y tiene la convicción de aprendizajes dentro de las colectividades que lo rodea, cuando existe una protección, sentido de pertenencia y colaboración con sus pares el ser humano logra estados de satisfacción social, es claro que para llegar a un bienestar integral todos los sistemas deben estar protegidos (en lo biológico, psicológico, social, etc.) en seguimiento de lo anterior, las redes de apoyo fungen como un acompañamiento en cualquier momento de la vida de las personas. Las redes pueden estar situadas por medio de familia, amistades, colegas del trabajo, grupos de apoyo u otras personas dentro del contexto socioafectivo.

Por consiguiente, las redes de apoyo que se tuvieron al egresar de la MIE y durante su proceso de inserción al mercado empleable fueron diversas, dentro de las esferas académicas existieron pocas relaciones de ayuda pero con fuerza hacia el éxito profesional de parte de directores de tesis y algunos de sus docentes, en otra esfera la familia ayudó a las y los agentes de experiencia mientras tenían un sustento económico, pero también se encontró que las mayores de redes de apoyo fueron entre compañeros, compañeras, amigos, amigas y pares que tuvieron durante sus estudios de posgrado.

- Directores de tesis: en trabajo colaborativo de dos años en la realización de una tesis dejó como resultados que al egresar algunos de las y los directores de tesis ayudarán en insertar a sus estudiantes en trabajos relacionados con sus estudios de posgrados.
- Vínculos laborales previos de la maestría: Al egresar del posgrado algunos vínculos previos se volvieron a encontrar con el propósito ayudar a que entrara a algún trabajo en específico el o la egresada.

- Amistades o pares de maestría: al momento de egresar y buscar trabajo entre el compañerismo y las amistades realizadas en la MIE se avisaban de un empleo, se recomendaba o pasaban los puestos laborales.

Con relación al primer punto sobre las redes de apoyo generadas por *directores de tesis* se encontró que existieron rasgos de la personalidad de cada académico (a) y egresado (a) que ayudaron para la generación de empatía y otros afectos que provocaron que los lazos educativos fueran más allá del aula para que existiera la confianza de una recomendación laboral por parte de directores. Se interpreta que además del potencial de cada egresado y egresada las interacciones de apoyo con sus directores ayudaron a tener mejor inserción profesional.

> **E3M2021:** básicamente la primera oferta de trabajo fue por mi relación con mi directora de tesis, ella me ayudó a que se me abrieran esas posibilidades de quedarme… aparte porque también me gustó Hermosillo. Y era una posibilidad que yo continuará con mis estudios de posgrado ahí o que trabajará donde me había dicho ella, sin embargo, pues no sé a lo mejor me faltó madurez al tomar la decisión, pero decidí regresarme a mi ciudad.

El segundo punto que en las experiencias vividas perciben como una red de apoyo consolidada y descubierta al momento de egresar al posgrado fueron los *contactos laborales* que tuvieron previos a la maestría. Se debe recordar que la mayoría de los y las egresadas antes del ingreso a sus estudios en la MIE ya tenían un recorrido laboral forjado, es por eso, que en algunas narrativas se reflexionó sobre las redes que los apoyaron fueron los contactos en los sectores laborales que tenían. Estos contactos no eran amistades, más bien, se les denomina colegas y de voz a voz se pasaban la información sobre vacantes laborales o se les recomendaba según el perfil que tuviera la o el egresado.

La tercera subcategoría de hallazgo que no se evidencio en la literatura consultada previamente, pero que se relaciona con el objetivo general de la investigación. El cual fue analizar las repercusiones en la inserción profesional de sus estudios de posgrado y su formación de cada egresado y egresadas, en donde se evidencio que la *generación de un compañerismo positivo*. Por medio de las amistades que emergieron en la MIE y una red de apoyo al finalizar el posgrado sembró la confianza para ayudarse entre sí los mismos pares. Se encontró que antes de finalizar sus estudios y en los primeros meses de haber salido entre las mismas generaciones se pasaban los CV, se avisaba si había vacantes laborales en alguna institución o se recomendaba los perfiles de sus compañeros y amigos en campos laborales.

> **E16H2021:** No había dentro de la MIE como una red formal… pero de una manera entre nosotros mismos, por ejemplo, entre [Compañero 1] y yo coincidimos en la MIE y eso nos llevó la mano en relación al trabajo, él me avisaba justamente cuando estaban las convocatorias para los concursos de plazas de la UES. Por ejemplo [Compañero 2], nuestro compañero de generación me ayudó de alguna manera y me orientó en el proceso para entrar a un trabajo y luego al doctorado, cuando no quede en el DIE yo estaba allá como queriendo tirar la toalla. Entonces no es una red formal pero constantemente estamos comunicados

> entre nosotros, creo que de alguna manera nos hemos echado la mano con los compañeros porque sabemos cómo trabajamos y nos podemos recomendar.

Es así cómo se culmina la categoría de redes de apoyo, visibilizando que no necesariamente tienen que estar dentro de los contenidos o programas de posgrado, más bien, son construcciones socioculturales, generacionales, afectivas e intelectuales que se producen por medio de esas experiencias vividas, esas personas que coinciden y esas transformaciones personales que hace tejer redes en donde se puedan ayudar, aunque se tenga el mismo perfil. Una red de apoyo se entendió como un conjunto de momentos que se compartieron entre personas significativas del posgrado y previo a eso con el propósito de mejorar la inserción profesional de un colega.

7.2.2.6. Desigualdades de oportunidades

En la categoría anterior, se mostraron las personas que fueron sostén y que abrieron caminos para que al egresar los profesionistas de la MIE tuvieran mejores oportunidades laborales en el área de especialización, en una visión contraria con eso, también es importante mostrar cuales son las dificultades que se encuentran al momento de ingresar a su campo profesional. En una de las secciones del estado del arte en donde se mostraban las problemáticas que tiene el campo laboral se encontró que la equidad de género seguía siendo un problema sin resolver y que el hostigamiento laboral es causante de truncar metas.

Para seguir encaminados en los objetivos de esta investigación, los hallazgos fueron que efectivamente la cuestión del género sigue permeando en las desigualdades laborales y en la profesión empleable. Aunque más del 70% de la matrícula de egresos de la MIE son mujeres y el campo de la educación es un sector feminizado se infiere que el campo laboral y el de la ciencia sigue basado en tradiciones machistas en donde quienes realizan las actividades son varones. En las reflexiones que hicieron las jóvenes egresadas asumen que en cierta medida hay una relación entre una cultura patriarcal, los procesos formativos de toda su vida y los retos en equidad de género en el trabajo.

Se debe recordar que se encontraron casos de hostigamiento y violencia de género durante la maestría, que si bien, ninguno fue reportado ni sancionado, las acciones violentas en la actualidad son desde comentarios machistas, sexistas, homofóbicos hasta acciones que dañen la salud mental, física e integral de quien lo vive. Esta categoría tiene una relación entre el objetivo de determinar las percepciones de los procesos académicos, pedagógicos, integrales e innovadores que vivieron en su formación en la MIE y la relación con el mundo real. En dos experiencias narradas se expresó que durante el posgrado las dificultades con mayor incidencia fueron la falta de empatía, la agresión psicológica y el desinterés por parte de la administración y académicos por la integridad de sus estudiantes, se menciona lo anterior, por que se estima que existe una relación con lo que sucedió en los primeros empleos de sus egresados y egresadas.

> **E3M2021:** Sí, sí me ha tocado vivir en mi espacio laboral agresiones, por supuesto, que me ha tocado vivir este tipo de experiencias que son desagradables, pero pues finalmente es el ambiente laboral en el que estoy inserta y pues he aprendido un poco a sobrellevar esas situaciones. En una ocasión un profesor preguntó que si cómo le había hecho yo para conseguir entrar al doctorado y pues fue un comentario malicioso. En otro caso, cuando yo trabajé con un compañero hombre en la publicación de material científico, corría el chisme que yo era su novia y tuve que romper relaciones profesionales con esta persona para que ya no me siguieran relacionando en ese sentido, era una cuestión delicada por los compromisos personales de ambos…Yo lo relaciono con el hecho de que ellos son hombres y yo soy mujer y tengo otro perfil, o sea, me siento discriminada en función de mi género ¿no? Incluso siento que mis compañeros que dieron eso por ser hombres consiguieron entrar a la docencia y yo con mayores méritos académicos no he logrado eso.

Lo expuesto anteriormente se puede apreciar que hay percepciones sobre el mundo laboral como un sector en donde las mujeres son vulnerables, son minimizadas y sobrevaloradas por otros elementos que no se relacionan al trabajo profesional. En el caso de la E3M2021 se debe recordar que fue la misma persona que sufrió el atentado durante la maestría, en donde de igual manera por ser mujer, tuvo que tolerar comentarios machistas por parte de sus docentes. Con base en lo anterior, se puede hacer una línea se seguimiento sobre los fenómenos de agresión hacia mujeres y la pérdida de sentido hacia su trabajo profesional.

Valorar las narrativas de las mujeres que expresaron que el mundo laboral de la ciencia, la investigación o las direcciones académicas las obstaculiza la sombra del machismo, que si bien, se ha logrado entrar en puestos directivos hay limitantes que interceden al momento de mostrar su trabajo, tales como: las características físicas que tienen las mujeres, los estereotipos o roles femeninos y los sueldos por debajo que el de los hombres. Hay una claridad en que este hallazgo no tiene una relación directa con el objetivo general de investigación, pero si lo tiene con el seguimiento de una normalidad desde los procesos formativos hasta la empleabilidad.

En las siguientes dos categorías se expresan tácitamente las dos áreas de inserción profesional que tienen las y los egresados de la MIE o de cualquier otro programa de investigación educativa. En las mismas se mostrará si hay una relación directa entre las redes de apoyo o la existencia de desigualdades de oportunidades. No obstante, se finaliza con la conclusión que, aunque existen problemas de género que intentan opacar el mérito de las egresadas, ellas siempre tienen métodos resilientes y un seguimiento de sus objetivos.

7.2.2.7. Campo laboral de la investigación

Tal y como ya se ha expresado en otras categorías, el sector de empleabilidad de quien egresa de un posgrado de innovación e investigación educativa tiene varias vertientes, sin embargo, la literatura refiere que son dos los campos de mayor demanda, el primero es la investigación y el segundo la docencia. Es por eso que fue requerido analizar las percepciones sobre estas áreas, que si bien, es clara la relación que tiene con los procesos formativos se necesita conocer y comprender el significado que tuvieron las prácticas

educativas, académicas y pedagógicas que centraban su interés en la investigación y la docencia.

Las narrativas son a partir de las percepciones que tuvieron al momento de egresar del posgrado y que en la actualidad persisten o se han modificado. En relación a las ideas y nociones que se tienen al campo laboral de la investigación de manera general se ubica como un escenario inalcanzable dentro del contexto mexicano. Antes de pensarse como algo que sucede después de los estudios de posgrado, más bien, queda como sueños de lo que quieren lograr.

De esta forma se hace una organización por subcategorías sobre los imaginarios y las experiencias que tuvieron o que perciben que pudieran tener en un campo de empleabilidad científico o de investigación educativa. Con relación a lo que les sucedió en el área de inserción laboral de la investigación cada experiencia se basa en la individualidad, la intersubjetividad y la realidad vivida de cada uno, además de eso de una historia reactiva de lo que ocurrió en la maestría y que dejó como repercusiones en sus imágenes de una realidad inferida.

La primera subcategoría diseñada fue conocer como el *doctorado es un eje principal para la carrera en la investigación*. Un requisito que solicita cualquier instancia para laborar dentro de la ciencia o la investigación es tener una credencial a nivel doctorado. En la actualidad cada vez es más común identificar a personas con estudios a este nivel, sobre todo en las áreas de ciencias sociales y educación. Es claro que continuar con la vida académica y formativa es el primer paso para propiciar una carrera profesional en cualquier Universidad, Instituciones de Educación Superior, dependencias gubernamentales o instancias de ciencia.

De este modo, la dedicación de tres o cuatro años a los estudios de doctorado da una claridad o direccionan las metas personales y profesionales que tienen las y los agentes de experiencias que egresan de la MIE o de otros posgrados en educación para idealizar un escenario laboral dentro de la investigación. La primera impresión es que el sentido que tiene estudiar un posgrado a nivel doctorado es un aprendizaje epistémico, una formación integral y un pase para adentrarse en un mundo donde se investiga, se publica y se hace ciencia.

> **E5M2021:** yo dije quiero seguir formándome como investigadora, quiero seguir también formándome como gestora, o sea, tener conocimiento administrativo, como investigadora y docente… Me gusta mucho producir información y hacer investigación sobre la misma línea de la psicología, la sociología educativa y la economía… La verdad me enamore y por eso decidí estudiar un doctorado para continuar investigación cuando trabaje.

En contradictorio de lo anterior, la misma rigurosidad que tiene hacer investigación o ciencia fue lo que obstaculizo a que las y los agentes de experiencias quisieran continuar con sus estudios de doctorado. La experiencia previa de la MIE dejó una satisfacción y

cansancio en las y los profesionistas que ocasionó un impacto al no desear en el área de la investigación, lo asocian a que los campos formativos de investigación educativa no están en correspondencia con las verdaderas necesidades educativas. Por tal motivo, el continuar con los estudios de doctorado no centra su intención de generar cambios inmediatos como lo pudieran hacer en la intervención educativa.

El tomar una decisión de ingresar o no ingresar al doctorado provocó que las ideas, perspectivas y metas sobre la inserción profesional en la ciencia aplicada se modificará o continuará sobre esa intención. Pero hay una reflexividad sobre la necesidad de tener una credencial de doctorado para tener una remuneración económica al momento de hacer ciencia, de publicar o exponer las investigaciones y para transformar las realidades educativas.

En una segunda subcategoría prediseñada se consideró que las *intenciones y las transformaciones personales* influyen para el trayecto de los estudios de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora en un lapso de dos años (oficialmente) más los estudios de doctorado que son de tres a cuatro años, las intenciones y transformaciones de cada sujeto se ven modificadas por eventos situacionales y disposicionales que ocurren en su vida. En categorías anteriores, se definían como eventos de la propia personalidad, familiares, amistades o colegas, económicos, sociales, políticos, culturales, entre otros.

Los cuales pueden ocasionar que la meta de ingresar a una empleabilidad en la investigación científica cambie o continúe su curso. Conforme el ser humano se desarrolla en sus realidades colindantes sus ideales o sueños pueden cambiar, y fue lo que pasó en algunos de los casos específicos de las y los entrevistados. Al ingresar a la MIE y durante su permanencia en la misma el centro de su seguimiento profesional era la investigación educativa, pues tenían una influencia fuerte de sus académicos, directores de tesis o autores que revisaban y admiraban.

Sin embargo, las condiciones de la propia vida les fueron modificando las ideas de continuar en este sector económico, puesto que identificaron que, a pesar de ser profesionistas altamente capacitados con las competencias de investigación, de profesionalización y de adaptación a un mundo globalizado el campus de la investigación educativa cada vez era más cerrado y elitista. Es importante que no se interprete como una delimitación o pérdida de interés por parte de quien lo vivió, sino como un espacio de transformación y cambio de metas personales y profesionales.

Algunas de las narrativas reflexionadas guiaron un camino alternativo en donde la esencia de ser una persona individual, la cual tiene múltiples facetas de crecimiento tales como: la formación de una familia, ser el sostén económico de un hogar, tener otras oportunidades labores alejadas a la investigación, movilidad geográfica, entre otras. Las

antes mencionadas son algunos factores que llevaron a las y los agentes de experiencia a tomar la decisión de no continuar en su carrera de investigación.

Por otra parte, existieron algunas experiencias en donde expresaron que sí estuvieron dentro de un trabajo remunerado de la investigación científica pero que fungía como procesos poco remunerados, sin una seguridad laboral, sin estabilidad económica y sin crecimiento profesional. Se puede comprender que hay motivos suficientes para cambiar el rumbo de la carrera profesional de cualquier trabajo o ejercicio formativo. Para dejar más claro por qué existió una transformación en las intenciones personales sobre la realidad de un empleo en la investigación en la siguiente categoría se expresan las condiciones laborales que experimentaron al egreso.

Por último, en la tercera subcategoría emergente, se encontró que existe un *contexto real de la empleabilidad científica*, no se tiene la intención de mostrar que en lo encontrado e interpretado de las experiencias de cada egresado y egresada no existían ganas, metas, sueños o pasiones hacia el campo de la investigación, al contrario, se quiere hacer una reconfiguración sobre la realidad a la que se enfrentan cuando son parte de una minoría a nivel nacional con estudios de posgrados. Siguiendo la literatura ya mencionada en el estado del arte, el contexto de investigación, la fundamentación teórica y la metodología fenomenológica si hay una correspondencia de salir de un posgrado a querer adentrarse a un campo laboral de la investigación.

En las narrativas y argumentos de quien logró insertarse a ese campo las vivencias fueron favorables en el sentido de que aplicaron las competencias desarrolladas en el posgrado y en los estudios a nivel licenciatura. Tener de frente la oportunidad de insertarse a lugares en donde pudieran examinar el verdadero problema educativo, social o cultural e intentar resolver o mejorar los procesos con modelos educativos dejó una huella en la vida profesional de quien logró su meta.

A partir de la reflexividad y la historicidad vivida, las y los agentes de experiencia identificaron dos diferentes escenarios en el área de la investigación: el primer espacio fue denominado como algo recreativo, es decir, la investigación fue vista como un acto dentro de otras funciones tales como: la docencia, administración, gestión educativa o empresarial y las coordinaciones académicas. La investigación tenía una función estética de otras actividades remuneradas, por lo anterior, se estima que en algunos casos hacer investigación fueron acciones sin remuneración económica.

Son procesos básicos que las organizaciones o las instituciones de empleabilidad asumen que todos y todas las profesionistas realizan y que no es inherente de sus prácticas laborales. Para otros sectores laborales o para lo social, hacer investigación si tiene un sueldo, sin embargo, sigue permeando la idea de que son procesos sencillos que parecieran tareas escolares, debido a eso, no existe una formalidad en esos empleos y son pagados a bajos costos, sin prestaciones ni seguridad social y por temporadas cortas de tiempo.

> **E13M2021:** yo sigo haciendo investigaciones cortas y las he presentado en coloquios, sobre todo en Humanidades, de mi tema de investigación y a lo que me dedico, es decir, sobre la escritura y la lectura en jóvenes de media superior. Pero es un pasatiempo o una actividad para mí, en donde no hay sueldos ni nada económico de por medio.

El segundo escenario para trabajar haciendo actividades de investigación es dentro de empresas que no se relacionan directamente con la educación formal. Por ejemplo, formar parte de cualquier empleo para profesionistas en el cual se hagan actividades de investigación de mercado, proyectos de vinculación educativa, actividades sociales, acciones empresariales en la investigación, estudios de campo, redacción académica para informes, entre otras. Aunque solo fueron tres experiencias las que se encontraron, el aprendizaje y el mérito de estar en empresas locales, nacionales o internacionales haciendo actividades de investigación, las cuales fueron desarrolladas en sus estudios de posgrado dejó sentimientos de satisfacción, superación personal y crecimiento profesional.

Como se puede analizar el campo laboral de la investigación en la actualidad es mesurado sobre las áreas a las que puede realizar el trabajo profesional de la investigación educativa, es preciso aclarar que la educación no solo se centra a instituciones educativas, se puede hacer investigación desde la política educativa, lo social, cultural, la gestión y administración y otras esferas. Sin embargo, México es un país en vías de desarrollo para actividades lucrativas de este tipo. Lo más cercano a la literatura se presentará en la siguiente categoría.

7.2.2.8. Campo laboral de docencia

En definitiva, el campo laboral de la docencia fue uno de los más cubiertos por las y los egresados de la MIE, aunque no es profesionalizante, de las entrevistas realizadas 14 personas refirieron que su primer empleo después de la maestría en innovación educativa fue en la docencia. De hecho, la mayoría de ellos y ellas antes de ingresar al posgrado ya tenían experiencia en la profesión docente. En esta categoría se encontraron sentidos y significados positivos debido a la inmediatez, la aplicación de competencias y el crecimiento profesional al insertarse al campo laboral de la docencia.

Con respecto a la inmediatez que tuvieron las y los egresados al insertarse al mundo de la enseñanza fue satisfactoria en particular con las actividades realizadas al salir del posgrado. En las experiencias vividas, se asume que ya laboraban en instituciones de educación superior o media superiores incluso meses antes de finalizar el posgrado. En otros casos, se menciona que entraron en el ciclo siguiente de su egreso, en esta categoría se entrelazan otras como las redes de apoyo, ya que algunos de los profesionales que ingresaron a ciertas instituciones fue por soporte y reconocimiento entre colegas.

En virtud de la aplicación de las competencias desarrolladas en el posgrado, las percepciones fueron favorables en haberle encontrado un sentido a las fases de la investigación, si bien, no fueron aplicadas directamente en campos de la ciencia o en instituciones dedicadas a la investigación educativa, si lo realizaron en los procesos de

enseñanza-aprendizaje, en el diseño de contenido, planeación de clases y organización metacognitiva, epistémica y ontológica para promover mejores prácticas educativas.

En la primera subcategoría se encuentran las *actividades por asignatura*, que son aquellas de tiempo completo por horas dadas que se combinan en ocasiones con actividades administrativas. En las experiencias interpretadas se encontró que son vistas como propulsoras para el crecimiento profesional y para incursionar en otras áreas de la gestión escolar, la tutoría o el diseño instruccional y de contenido. Sin embargo, estas funciones repercuten en los tiempos e intenciones para dedicarse a la investigación, puesto que ya no publicaban con tanta frecuencia, no había difusión del conocimiento en congresos, publicaciones de libros o ponencias.

> **E1M2021:** he dejado mucho las publicaciones ahorita estoy casi 100% maestra de asignatura y no produzco más en este momento de mi vida, yo estoy conforme con ser maestra de asignatura, pero tengo el tabulador lleno gracias a todo lo que hice antes en la maestría y después… ¡Ah sabes que este sí otra vez quisiera empezar a producir más! Y volver a contemplarlo en un tiempo a mediano plazo.

En continuidad del crecimiento profesional, resultado no causal entre la formación de posgrados y la inserción profesional, los hallazgos que se obtuvieron fueron percepciones positivas sobre el aprendizaje desarrollado como docente y tomado de su propia praxis, puesto que se refieren que también hubo una formación no formal de pedagogías alternativas, de interacciones más humanas y procesos educativos contemporáneas al estar frente a un grupo.

La práctica docente cumple con lo establecido en la teoría sobre la empleabilidad de personas con posgrados en educación y definitivamente tiene una influencia positiva en las transformaciones personales y construcción de metas en la vida. Entonces se realiza una interpretación crítica sobre aquellas categorías de la formación de posgrado como: las transformaciones personales y profesionales, los contenidos aprendidos, las prácticas académicas modeladas por sus académicos y la funcionalidad de las competencias del posgrado en la aplicabilidad en la vida real.

Se encontraron tres esferas de la docencia como investigación en donde se mostró un significado hacia la generación de conocimientos, experiencias y retos de las y los egresados. La primera fue la configuración de la identidad profesional esta subcategoría tiene un argumento y una interpretación muy asociada a la de transformación personal que se analizó en el núcleo de formación de posgrado. Puesto que ejercer la profesión de maestros y maestras dio dirección a una visualización interpersonal sobre las competencias humanistas en su empleabilidad.

Las competencias humanistas, que se consideran como el deber ser de todo profesionista se reflejaron en el posicionamiento del ser sobre el pensamiento crítico, ontológico, metodológico, axiológico, epistémico y analítico. Por otro lado, los niveles de

responsabilidad, compromiso, dedicación, satisfacción y pensamientos hacia la participación educativa de la otredad. Es decir, una de las repercusiones positivas en las y los egresados fue insertarse al mundo laboral de la docencia, puesto que tenían aprendizajes previos, conocimientos empíricos y formación teórica de la MIE descubrieron que enseñar y aprender son acciones conjuntas que parten de la individualidad y se refleja en lo colectivo.

> **E3H2021:** Creo que principalmente en lo que influyó fue en esa formación del pensamiento crítico, analítico, reflexivo en el análisis en la que abordas la docencia, no aparte de que muchos contenidos sino de como haces para enseñar. En mi desarrollo como docente creo que esas habilidades o competencias específicas que forma la MIE, es una parte fundamental, porque tú tratas de recrear con tus estudiantes y en el ámbito profesional… es una parte más profesionalizada pues esta parte académica de lo que viste en el posgrado, pero también en lo que tu aplicas en tu trabajo.

En la segunda esfera que se distinguió fue una inserción profesional en la docencia en educación media superior por asignatura. Como bien se sabe, los procesos del sistema educativo en México son cambiantes, sin embargo, en las últimas décadas han sido en mayores escalas. Entre las causas se encuentran las reformas educativas, las políticas neoliberales escolares, los procesos económicos y las transformaciones sociales, estos fenómenos han dejado su huella en el sector educativo. Es por eso, que tener acceso a bases o plazas dentro del sistema de educación media superior se convirtió en una empleabilidad casi imposible.

Se utiliza el adjetivo de casi imposible por las demandas sociales, los requisitos de la Secretaría de Educación Pública, la masificación de educación privada y las grandes cantidades de egresados y egresadas que no existen los espacios suficientes para emplear a todos y todas. Es por eso que en las experiencias de las y los egresados se asume que hay un interés por pertenecer al sistema educativo escolarizado y público pero que las condiciones de ingreso son complicadas.

> **E13M2021:** Yo gané un concurso de horas definitivas en educación media superior. Bueno para esto te cuento más, cuando egrese la MIE había un concurso para horas en Colegios de Bachilleres. Y pues hice el examen y quedé y entonces tuve tiempo completo dos años, pero luego cuando cambió la forma de Gobierno de Sonora cambió me quitaron el tiempo completo o pasó algo que ya no dejaban esa modalidad…

Esta subcategoría tiene una asociación directa con la tercera esfera de inserción en la docencia, y es aquella de trabajo por asignaturas, pero en las IES. Cada vez son más las universidades privadas que tienen coberturas y accesos con mayor flexibilidad en comparación a las universidades públicas. El resultado de la masificación de la educación privada favorece el sentido de la necesidad de contratación de más profesionales. La parte positiva y accesible es que permite que entren profesionistas con el grado de maestría lo cual fue beneficioso en una inserción inmediata.

Algunas de las oposiciones y enfrentamientos que tienen las y los profesionistas es el tipo de sueldo que perciben, la ausencia de prestaciones, la limitación de sus contratos laborales por cuatrimestres, semestres o periodos y la inseguridad laboral que representa ser profesores por asignatura. No obstante, es el campo laboral en el que más se insertaron al egresar de la MIE, uno de los hallazgos sobresaliente de esta subcategoría, fue que las y los egresados tomaron este tipo de empleo como algo ocasional o pasajero, puesto que algunas expectativas de vida era ingresar al doctorado, salir del país para tener mejores condiciones de vida o ingresar a puestos gubernamentales.

> **E8M2021:** Pues mira tal vez mi experiencia no fue tan negativa porque como estaba todavía a un mes de maestría y terminé mi tesis, me ayudaba ir a trabajar y regresar para hacer la tesis. Entonces la cosa va perfecta en esa parte, sin embargo, ganaba menos de lo que ganaba antes porque eran menos horas, esa fue la parte más difícil ¿no? que ahora eran más vueltas, más gastos y no ganaba lo mismo. Y otra parte, fue que me ayudó mucho ese trabajo a poner en práctica lo de la carrera y de la MIE… cómo agarrar la práctica profesional, sin embargo, cuando llega el término del semestre y me dicen luego te hablamos… ahí empieza mi inseguridad, miedo, estrés, y de más es algo horrible.

Es así cómo se culmina esta categoría, no sin antes mencionar que fue una de las que más se ajustaron a la fundamentación teórica y el estado del arte de la investigación. Aclarando que se debe hacer mayor énfasis a las problemáticas presentadas en las y los agentes de experiencia, así como abrir líneas de investigación e intervención para colaborar en la mejora de este campo laboral. En la siguiente categoría emergente se describirán los deseos e ideas sobre lo que las y los egresados pensaban que sería el verdadero campo laboral.

7.2.2.9. Sentido laboral desde la vida integral

Por último, se encontró una categoría emergente en donde existió una relación estrecha entre todas las vivencias que tuvieron en el posgrado y la realidad a la que se enfrentaron al momento de egresar del mismo. Hay un significado previo a la entrada al posgrado, así como se mencionó en la primera categoría de la investigación, a pesar de eso, cuando las personas egresaron del mismo ya no eran las mismas, ni sus pensamientos, ni sus acciones. Es así como Larrosa (2006) define la transformación de un evento común a una experiencia percibida por cada parte subjetiva y objetiva del ser humano.

Entonces el sentido que dejo ser egresado de la MIE, no de cualquier programa de posgrado de los más de cuatro mil que existen en México, es una transformación en cuerpo, cognición, comportamiento y socialización hacia lo que les espera. Si bien, la incertidumbre de que pasara después de gozar de una beca por dos años y tener el reconocimiento social y académico de pertenecer a un posgrado de calidad. De esta forma en esta categoría emergente se comprenden tres momentos indispensables que vivieron las y los egresados, a continuación, se enlistan:

- Sentido en la inserción laboral
- Ideales y metas para la inserción profesional

- Adaptación al mundo real

El primer momento fue comprender qué sentido tiene la inserción profesional, en esta parte, desde antes de egresar de la maestría al tomar decisiones importantes en su vida personal y profesional. Lo que en múltiples categorías se repite es que la maestría fue un peldaño de la vida individual y sensorial de cada persona. Lo anterior refiere, que efectivamente existe un sentido profesional hacia la empleabilidad pero que hay transformaciones individuales que permea en todos los otros campos de la vida de quien vivió el proceso.

Se configura una construcción de rasgos interactivos entre *mi yo interno con la realidad externa* que se percibe y es precisamente este momento cuando se puede asegurar que hay cambios en los procesos metacognitivos los cuales refieren como: reflexión, pensamiento interno, conocimiento epistémico, cambios deontológicos, procesos de criticidad, dinámicas analíticas y mecanismos de producción metódicos en la vida personal, profesional y social.

Haber sido estudiante de la MIE dejó en su memoria afectiva un significado de ser un profesional en el área, a ser compañero y comprender a sus pares, a idealizar y admirar a sus académicos, a procesar la relación con sus directores de tesis, sobre todo, dejó un estado interno de querer innovar y mejorar todo lo que ellos y ellas perciben como necesario al cambio dentro y fuera de la Universidad de Sonora. En la siguiente tabla se analizan los sentidos percibidos al egresar de la MIE en relación a su innovación de programas y sus ideas sobre el campo laboral.

Entrevista	Unidad Natural	Condensación de la información (interpretación)
E2H2021	- Sentido profesional - Compañerismo y amistad - Acompañamiento académico - Influencia profesional de directores de tesis y cuerpo académico - Deseos de mejorar su práctica docente - Mejores estrategias para aplicar en su propio trabajo - Dinámicas personales de reflexión, crítica y análisis para el empleo.	Sentido que dejó la MIE en el desarrollo como profesionista. Existen a la vez ideales y deseos de generar cambios educativos directamente en su práctica educativa.
E4M2021	- Al momento de egresar hubo incertidumbre sobre el empleo que tendría. - Continuidad en participación de congresos y publicaciones. - Los aspectos emocionales como el miedo, angustia y estrés se hicieron presentes en el trayecto del egreso a la entrada a su nuevo empleo. - La enseñanza de trabajo colaborativo de la MIE proyectada en lo laboral. - Percepciones de mejores competencias propias para un puesto laboral. - Deseos de insertarse en los campos de la docencia.	Es procesar la realidad después de un egreso tan inmediato, se debe tener una adaptación al mundo al cual van a insertarse y las oportunidades o limitaciones que se tienen.
	- Ideales de implementación de formas más efectivas en las áreas de pedagogía y políticas educativas en	En definitiva, al momento de egresar y de reflexionar sobre las dinámicas internas del posgrado y externas de la educación en una

E5M2021	posgrados de educación y tener más vinculación entre posgrados y asociaciones del mundo real.	realidad los y las egresadas tienen motivos e intenciones para promover mejores espacios para laborar.
E6H2021	- Brindar un tiempo al cierre de todo lo que fue el programa de maestría, tener un espacio para idealizar que se debe entrar al campo laboral o seguimiento de sus estudios.	Adaptación al mundo laboral siendo conscientes de cerrar correctamente el ciclo de la MIE.
E7M2021	- Tener oportunidades de entrar a los campos de la docencia, pero seguir desarrollando sus competencias profesionales de estudios universitarios. Sin embargo, se desea insertarse en la educación con el propósito de generar mejorar.	Metas e ideales profesionales no solo se centran en lo estudiado en una licenciatura o posgrado, es tener la precisión de querer un desarrollo y crecimiento profesional.
E11H2021	- siento que debe existir una dualidad entre la docencia y la investigación. Es como si fuera por un lado la investigación poniendo fronteras del conocimiento y en el caso de la docencia las oportunidades se alejan por los tipos de empleo. Yo opino que hay que encontrar rutas profesionales para que el conocimiento y el gusto sucedan.	Hay ideas y deseos por establecer mejores programas educativos de posgrados para que realmente exista un binomio entre lo que se estudia y lo que se aplica en el trabajo.

Tabla 7.5 Unidades de análisis de categoría emergente y su interpretación por medio de la condensación de la información, una codificación abierta y axial y reducción de datos.

En el segundo momento de esta categoría fue la adaptación al mundo real de la empleabilidad, de hecho, se menciona como uno de los más difíciles al salir del posgrado. En su mayoría las y los profesionistas ya tenían experiencia laboral y continuaron con sus empleos o buscaron insertarse por medio de redes de apoyo o por medio de plataformas digitales. No obstante, también existieron casos en los que las y los profesionistas tenían una trayectoria interrumpida de su proceso educativo, por lo tanto, fue más complicado insertarse de inmediato.

La conciliación al mundo de la empleabilidad se vio modificada en las diversas generaciones que se entrevistaron, para las primeras generaciones (2002-2006) el tener un título de maestría abrió las puertas a empleos de universidades públicas o en otros sectores que daban una cierta seguridad laboral pero las experiencias son diversas en las últimas generaciones (2017-2021) debido a la masificación de posgrados, la cantidad de egresados y egresadas con títulos de maestría y las condiciones sociales como la pandémica COVID-19. Lo anterior, se relaciona con el contexto de la investigación en donde las cifras de la OIT (2020) y las proyecciones de la OCDE (2020) sobre la empleabilidad siguen su curso en una empleabilidad más competitiva, con cobertura baja y ausencia de oportunidades para profesionistas en un mundo post pandemia.

Y el tercer momento de reflexión fue los ideales, metas o deseos que tienen los y las egresadas en un nuevo contexto con necesidades contemporáneas. Cuando se finaliza la etapa de estudios profesionales se tiene la intencionalidad de fomentar cambios y mejoras en todo aquello que se vio en la teoría explicada. Existieron dos formas para realizar lo que

pensaban y en su propio imaginario hacían realidad, la primera fue dar continuidad a los estudios de posgrados y la segunda insertarse en dependencias de educación superior pública o en institutos gubernamentales que les permitieran el crecimiento profesional

Con el paso del tiempo y la búsqueda de empleo, las y los agentes de experiencia argumentaron que hubo desilusión y descontento por no lograr sus metas a mediano plazo o incluso tener la necesidad de adentrarse en otro campo laboral que se alejaba de sus sueños e intenciones de cambiar un segmento del campo educativo. Si bien, este momento no debe tomarse como algo utópico, más bien, es un inicio para dar continuidad a sus pasiones y trayectoria como investigadores en la educación.

En conclusión, esta categoría permitió comprender que existen relaciones intersubjetivas, objetivas, trascendentales y otras que se pueden seguir escribiendo para futuros inmediatos. El nuevo sector laboral es un trayecto donde ya no se puede asegurar que tener una plaza como docente en cualquier nivel educativo, ser parte del Sistema Nacional de Investigadores, estar dentro del sector gubernamental o estar en instituciones privadas genera seguridad laboral. Lo que corresponde como expertos y expertas en el campo de la educación es buscar un eje articulador entre la formación de posgrados para que esa matrícula que egresan año con año y que incrementa desmesuradamente pueda tener oportunidades laborales satisfactorias.

7.3. Dimensión constitutiva de las experiencias formativas y sus repercusiones en la inserción profesional

Para finalizar con los resultados obtenidos en la presente investigación, se debe hacer mención de una dimensión constitutiva entre las experiencias de posgrado y las de inserción profesional, sin querer establecer una relación causal como resultados, se llegó a diversas conclusiones sobre la segmentación de las unidades naturales, las pre-categorías y las categorías emergentes, las codificaciones descriptivas e interpretativas y una interpretación de la información que tienen un sentido y significado para el cambio, mejora, resiliencia personal y alcance de metas individuales y profesionales en las y los agentes de experiencias de la MIE.

En seguimiento de Buendía, Colar y Hernández (1998) la dimensión constitutiva es la forma final que la construcción de los resultados de una investigación cualitativa en el campo de la educación, puesto que, hay una homeostasis que va desde la exploración, descripción, constatación e interpretación de los datos cualitativos. La utilización de la palabra homeostasis que pertenece al campo de la fisiología, es como metáfora de un conjunto de ciclos se mantiene un ambiente interno estable, es decir la propia experiencia vivida es parte de la intersubjetividad de cada sujeto, sin embargo, el medio se encuentra en cambios y movimientos.

De esta forma en la dimensión constitutiva del análisis e interpretación de datos es la culminación del rol pensante, reflexivo y crítico que se realiza por parte de quien investiga. Es claro que en cada dimensión de análisis diseñada para esta investigación se pretendió continuar por el sendero de los objetivos de investigación, el diseño teórico y empírico, el contexto de investigación y las pre-categorías, se comprende que no es un seguimiento estático, puesto en cada núcleo temático se encontraron múltiples variantes que se relacionaban intrínseca o extrínsecamente al objeto de estudio de la investigación. Es por ello, que se debió tener un orden en la organización de los resultados, a continuación, se recuerda el proceso metacognitivo de interpretación de datos:

- Análisis de contenido
- Categorización
- Codificación abierta y axial
- Interpretación de la entrevista: condensación de la información
- Reducción de datos

Durante el proceso de culminación se ejecutó un proceso intelectual de teorizar los hallazgos y consolidar una ideas por medio de muestreos teóricos de cada categoría, los casos claves y discrepantes y una configuración de interpretaciones experienciales entre el diálogo de las narrativas de cada entrevista y un sistema semántico basado en el enfoque interpretativo, cultural, generacional, cognitivo y contextual entre lo que se dijo (signos y símbolos de cada participante) y una fenomenología aplicada por quien interpreta. A partir de ello se concluyó que las relaciones no son recíprocas ni causales entre los procesos formativos y la inserción profesional, sino que tienen rasgos psicológicos, sociales, culturales y políticos que cada sujeto los adjudica, transforma y expresó en una realidad consolidada. En la siguiente red semántica se hace una representación visual sobre el sentido y significado asociado entre formación e inserción profesional.

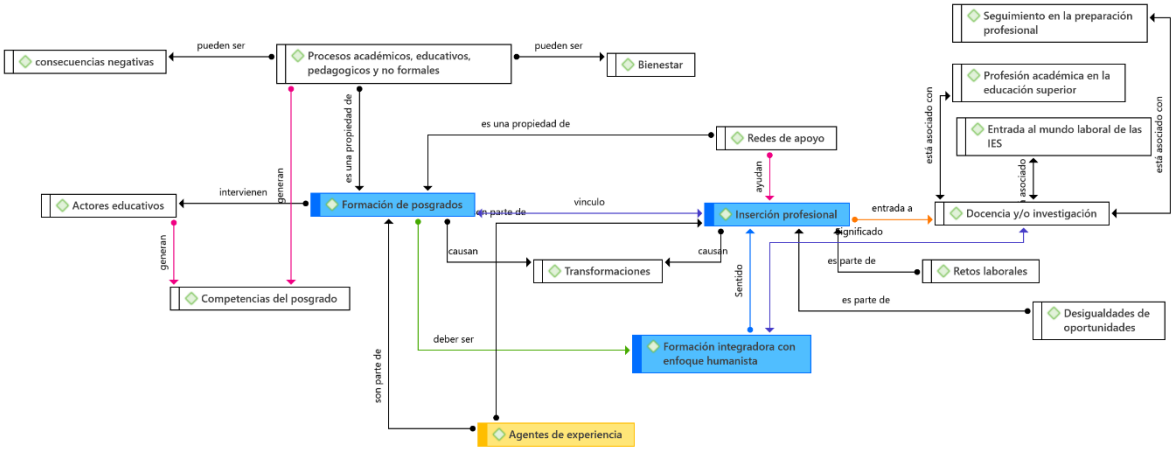

Figura 7.5. Red semántica de núcleos temáticos, categorías y relaciones de significados y sentidos de las experiencias formativas y de inserción profesional al egreso de la MIE.

El resultado de la red semántica presentada es una visualización de las relaciones más significativas de la investigación, debido a que no se agregaron todas las categorías analizadas. La intencionalidad de la representación anterior es comprender que se cumple con el objetivo general de la investigación por medio de que se analizó la inserción profesional de cada egresada y egresado desde las experiencias formativas de la maestría de innovación educativa, y sobresalió que existe una ausencia de procesos pedagógicos, institucionales y administrativos que dificultaron su estancia y su interés por el mundo de la ciencia.

Por otro lado, se encontró que cuando los procesos formativos eran direccionados a su individualidad, sentidos, emociones y efectuados con humanismo las experiencias se tornaban únicas, estructuradas, pasionales, amigables y con sentidos y significados hacía su entrada al mundo laboral de las IES en la docencia e investigación. Para que lograran este tipo de sucesos estaban inmersos fenómenos como relaciones con el administrativo de forma favorable y personal, interacciones empáticas y formativas con académicos y directores de tesis, creación de redes de apoyo entre pares y aplicación de competencias de posgrado en su campo laboral. En relación con resiliencia ante las problemáticas dentro del posgrado la mayoría decidió aprender de cada suceso y tomar la decisión de no volver a permitir un trato o una exigencia igual y continuar con las metas profesionales en su formación en la investigación o reformar nuevas metas laborales y personales.

En relación con los objetivos específicos de la investigación se conoció el sentido que tuvo la formación de maestría en la relación con su inserción profesional puesto que las percepciones fueron de aprendizaje, sabiduría, compromiso y continuidad en su preparación personal, en conocimientos y profesional, por medio de que se identificó que las competencias del posgrado pueden tener varias direcciones pero son ellos y ellas quienes deciden la forma de aplicarla en su vida personal o en el campo laboral. Es necesario agregar que las competencias desarrolladas en el posgrado han sido el puente que los ha llevado al ingreso de empleos deseados, de seguir en sus estudios de doctorado o de tener un adentramiento al campo de la investigación.

En el caso del último objetivo específico se determinó que algunas de las percepciones sobre los procesos académicos, pedagógicos, integrales e innovadores que tiene la MIE en relación con la vinculación con el mundo laboral no tienen congruencia ni intencionalidad de ayudar a que exista una empleabilidad en los campos que fueron formados. Para analizar esto, se generó una categoría emergente que fue relacionada a los procesos de innovación educativa que sigue la presente investigación. En el siguiente apartado se describen los hallazgos y las líneas de innovación que desde el imaginario de las y los entrevistados debe tener la MIE para cumplir con su vinculación social entre universidad y empleo.

7.3.1. Propuestas de innovación en la formación de posgrado e inserción profesional: transformaciones que necesita el posgrado y el sector productivo

En el apartado de fundamentación teórica, se argumentó la pertinencia que tiene la generación de innovación educativa que realizan los posgrados de educación, y con mayor razón en la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora, puesto en su mismo nombre tiene la responsabilidad de producir o incentivar propuestas y actos de innovación en la investigación educativa. La línea de acción de este apartado final no fue conocer las definiciones de la innovación ni visibilizar que el posgrado no tiene intervenciones hacia la innovación.

En realidad, es dar múltiples respuestas a la pregunta reflexiva del apartado de innovación de la fundamentación teórica, la cual menciona ¿qué modelos o estrategias de innovación propician transformaciones en la investigación educativa? desde las propias experiencias de las y los egresados, sin importar el tiempo que transcurrió desde su egreso hasta el momento de la aplicación de la entrevista. Como consecuencia de una pregunta profunda y epistémica las y los agentes de experiencia argumentan que la MIE debe proponer innovaciones en las siguientes áreas:

- Estrategias de innovación en las metodologías enseñadas y efectuadas en los trabajos de investigación, puesto que siguen trabajando con los clásicos europeos o americanos y deben transformarse a nuevas formas de hacer investigación.
- Modelos pedagógicos que sean innovadores en la práctica docente en donde se integre a cada agente de conocimiento, contenidos y problemáticas actuales.
- Intervenciones de carácter de innovación educativa en cada una de las investigaciones realizadas en la MIE.

El punto clave de esta sección es visibilizar que hay un área de desarrollo dentro del programa y que pueden solucionar por medio de la participación de los mismos agentes de experiencia que egresaron del mismo, con el propósito de un cambio educativo a nivel micro (institucional) para la mejora de los procesos formativos a través de analizar las necesidades intelectuales, económicas, tecnológicas, sociales, institucionales, entre otras. En las siguientes subcategorías se presentan las ideas y procesos de cambios que se encontró para mejorar las condiciones formativas en la MIE.

7.3.1.1. Formación y pedagogías humanistas

Se asume que un posgrado educativo de innovación educativa debe tener modelos, estrategias y metodologías que sean innovadoras, sin embargo, dentro de las percepciones de las y los egresados se encontró que existen áreas de oportunidad en esta sección. Las acciones humanistas en la formación y en las pedagogías aplicadas van desde la interacción con estudiantes, atención de inconformidades de los y las agentes del conocimiento, educación basada en valores y no discriminación ni daño psicológico.

Es por eso, que se propone una mejora en las acciones desde el currículo, contenido y acciones efectuadas en la MIE para futuras generaciones, esto a partir de visibilizar que se trabaja con personas en formación, en aprendizaje y en cultivación de un ser que se adentran al campo de la investigación y la docencia. Fomentar con claridad la interacción armónica, formativa y educativa, pero sin ser una pedagogía del terror; diseñar acciones en el cambio de las dinámicas de contenidos y formas de enseñar con dedicación y vocación. Por lo que se argumenta que algunas estrategias podrían ser:

- Preparación de las y los académicos en actualizaciones pedagógicas para la enseñanza y la planeación de prácticas educativas contemporáneas.
- Nuevos modelos educativos en donde el estudiante sea percibido desde su integridad basado en competencias intelectuales, emocionales, sociales y laborales.
- Relaciones de poder horizontales
- Trabajo colaborativo para el aprendizaje
- Posibilidad de solución de problemas con académicos, directores de tesis y pares sin que haya repercusiones de por medio.
- Evitar la enseñanza con miedo o autoritarismo en donde el estudiantado genere procesos psicológicos dañinos y se modifican sus metas en relación a lo que es la sociedad del conocimiento.

Guiar una educación humanista e integrada facilita que haya mejores resultados en los procesos de conocimiento y desarrollo del aprendizaje. No se trata de realizar un posgrado con menor rigurosidad, sino de tener un pensamiento reflexivo a que se está formado personal que intenta mejorar la educación y resulta incongruente que su propia formación sea basada en temor e inseguridad de su mismo potencial debido a que el personal académico no está actualizado sobre las nuevas formas de enseñanza, el uso de estrategias que ocasionan miedo o una formación centrada en el producto final.

> **E4M2021:** pensar en que en que se están formando seres humanos y no máquinas, o sea, que ciertos comentarios pueden impactar en la sensibilidad de los estudiantes, pero pues eso también tiene mucho que ver con la misma formación que tengan los profesores a lo mejor quizá sensibilizarlos… Se tiene que cambiar la dinámica en el salón que hubiera más comunicación, que nos provocará a nosotros más práctica de colaboración, incluso con otras áreas o con otros profesores y con otros estudiantes. Porque si te estás formando como investigador no sólo lee se tiene que difundir… el investigador tiene que estar en una plática, tiene que dar una conferencia, tiene que plantear y hacer planteamientos y todo eso, no que ahí nada más a veces exposiciones, pero eso no es insuficiente para formar…

En lo interpretado en esta subcategoría se tiene una relación directa con lo establecido en el estado del arte y en la fundamentación teórica, la educación de posgrado debe estar consolidada en las bases humanistas puesto que son personas que están en un trayecto de aprendizaje y conocimiento del mundo de la investigación y docencia. Es por eso que esta propuesta de innovación tiene una relación directa con el objeto de estudio que es

visibilizarían de que la educación de posgrado debe ser transformada para las realidades de cada contexto.

7.3.1.2. Actualización y transformación de la MIE

Otra de las ideas al cambio que argumentaron las y los entrevistados fue la posibilidad de que la estructura del programa tuviera actualizaciones y transformaciones a las necesidades del nuevo estudiantado, que si bien, son generaciones que vivieron una pandemia, el uso de tecnologías de la información como herramientas del aprendizaje y una educación más cercana. En caso de que el modelo educativo que se percibe como tradicional no pudiera ser bajo el paradigma humanista se hace la propuesta de que exista mayor flexibilidad de la MIE.

Para el logro de este punto debe existir una relación directa con las necesidades del mundo real y el departamento de vinculación social de la Universidad de Sonora, puesto que se tienen lineamientos en el departamento mencionado, en donde se argumenta que es un requisito la innovación en el posgrado asociado con el mercado laboral, lo anterior se expuso en el contexto de la investigación, no obstante, los y las agentes de experiencia no asumen que haya dicho seguimiento. Algunos de los puntos y estrategias que desde sus vivencias deben ser modificadas se presentan a continuación:

- Clarificación e imparcialidad en los criterios de selección al ingreso de la MIE y del DIE puesto se asume que no hay claridad ni procesos transparentes entre los seleccionados y los rechazados.
- Consolidación de propedéuticos o cursos previos al ingreso de la MIE para conocer las competencias, objetivos y el programa en general, de esa forma se evitaría la deserción o abandono escolar.
- Evaluación formativa y no solo sumativa por medio de la entrega de los avances de la tesis, sino de carácter formativo para conocer las áreas de oportunidad y fortaleza de cada estudiante.
- Reestructuración de los contenidos y líneas de investigación de la MIE.
- Promoción y desarrollo de programas para la intervención educativa dentro del posgrado.
- Talleres extracurriculares para mejorar los procesos pedagógicos y didácticos como profesionales.
- Mayor flexibilidad para tener redes de apoyo laboral durante la estancia de la maestría para fomentar la experiencia profesional.
- Crear líneas de acción durante la maestría o de investigadores adjuntos para que al egresar de la maestría puedan tener la oportunidad de una inserción profesional en el campo de la investigación, con el mismo cuerpo académico de la MIE.
- Apoyo y vinculación con la inserción laboral por medio de asesorías extras sobre preparación profesional y educativa, cursos para la empleabilidad o una bolsa de trabajo.

Por medio del cumplimiento de estos cambios se puede asumir que el cuerpo docente, los nuevos contenidos y líneas de acción tendrían mayor vinculación con la sociedad en general y de esta manera estaría más relacionado lo que aprende, consolida, desarrolla y fomenta en el posgrado con la aplicabilidad en el campo laboral.

> **E5M2021:** A lo mejor ofrecer un propedéutico para que haya información sobre la maestría. Porque cuando yo estaba en la maestría no sé si 1 o 2 personas que entraron me dijeron - híjole yo pensé que esto era otra cosa ¿no? entonces ya entraste, ya te escribiste, ya estás con CONACYT y luego ya cuando estás adentro hasta el primer semestre te das cuenta que es otra cosa. Entonces yo creo que, si es necesario como un curso previo, un propedéutico que no se cobre en donde se presenta los maestros, la planta docente, el coordinador para que tú puedas ubicar y también saber los objetivos, misiones, visiones, etc.

En definitiva, para conocer lo que realmente se requiere para mejorar e innovar un programa de innovación educativa, se tienen que conocer las experiencias de las mismas personas que egresaron de ahí. La MIE en sus 11 generaciones ha implementado dos estudios de egresados (García, 2011 y Durand, 2017) para analizar sus necesidades y la entrada al campo laboral al egreso, pero sus resultados se quedan en descripciones numéricas sobre los que laboran o no, y en el caso de la pertinencia del programa, sus respuestas son de escalas Likert para saber su satisfacción. En contraparte de eso, en las narrativas presentadas hay un análisis de contenido de cada significado de su palabra y se interpreta el significado y sentido.

> **E8M2021:** Deben reestructurar el plan de estudio y actualizarlo, ya que las temáticas las tenemos que reajustar, por ejemplo, ahora en pandemia, hay que recordarles que no nomas son investigadores, sino que son docentes, que deben guiar, acompañar, que deben dejar de ser cuadrados. Idear y metalizar que en la MIE se deben formar más humanos, que las personas no aprendemos a críticas, ni críticas destructivas, que no te hagan dudar de tu capacidad intelectual. Y también, le diría que esta parte de reinserción laboral es bien importante, que debe tener más vínculo con las personas que se quieren ir al doctorado. Tener una asesoría sobre los que se quieren ir a un doctorado, en mi caso yo no les preguntaría a los profes de la MIE sobre un programa de posgrados porque siento que su respuesta es negativa o que me desanima. Yo creo que trabajar esta parte de reestructuración y que una maestría de innovación debe actualizarse a los temas del mundo real.

Debido a lo anterior, se finaliza esta propuesta dejando múltiples áreas de futuras investigaciones para la innovación del programa desde la propia voz de los y las que estuvieron bajo el rol de estudiantes de la MIE. El objetivo de las propuestas es mejorar un programa consolidado y que la mayoría de los y las egresadas asumen que transformó su vida y su forma de percibir la realidad científica, se propone alinear esas estrategias a un mundo dinámico.

7.3.1.3. Uso de la digitalización y tecnologías para la innovación educativa

La última subcategoría emergente fue aquella que durante todos los resultados ha sobresalido, la falta de uso de la tecnología. Al llevar por nombre Maestría de Innovación Educativa recae una enorme responsabilidad con la sociedad y la academia científica puesto

que el uso de las tecnologías y la digitalización de la educación es un empoderamiento de las y los estudiantes. Si bien, el uso de TIC no es una tendencia educativa sino la aplicación de los medios digitales después de la pandemia COVID-19.

Sin querer ser redundante en esta subcategoría, se encontró que los factores más relevantes en la MIE que causan la falta del uso de tecnologías y digitalización son: las brechas generacionales de académicos, directores de tesis y estudiantes, la falta de actualización docente para el uso de tecnologías y el ausentismo de innovación por medio de la digitalización para la intervención de proyectos de investigación. A continuación, se muestran algunas tendencias que proponen los y las egresadas para mejorar la innovación tecnológica en la MIE:

- Educación digital: durante la pandémica del 2020 se llevó a cabo una educación a distancia en la MIE al igual que otros sectores educativos del mundo, a lo cual se descubrió, que ni académicos ni estudiantes tenían competencias digitales para el uso de las TIC en la educación. Debido a lo anterior, se busca tener cursos flexibles en una modalidad híbrida para fomentar el aprendizaje virtual.
- Cursos de capacitación tecnológica para el diseño de clases y aplicación de la tecnología para la mejora del estudiantado, tanto en proyectos de tesis como para sus actividades académicas.
- Fomentar proyectos de investigación en donde las líneas de acción sean direccionadas hacia la innovación educativa por medio del uso de herramientas tecnológicas o procesos del uso de la tecnología.
- Indagar en la educación con realidad virtual por medio de la digitalización y tecnologías producidas por programas dedicados a la investigación.

Repensar una nueva estructuración a los estándares y cimientos de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora, conlleva a la transformación de los métodos tradicionales de hacer educación. Existe una claridad que la innovación de un programa consolidado no es una tarea sencilla, pero las líneas propuestas por quienes experimentaron vivieron, sintieron y desarrollaron su potencial intelectual y empírico en la MIE dan apertura a nuevas posibilidades de dar un giro a la visión tradicional que tienen los posgrados y encaminarnos hacia las necesidades de cada contexto.

Se culmina agregando que no fue la intención de esta categoría emergente generar modelos ni sistematizar la tesis hacia el cambio del posgrado, pero sí para que futuras líneas de acción intervengan en las necesidades mencionadas y se genere innovación en los tres niveles que se pueden trabajar como investigadores educativos. En la siguiente sección se consolida toda la información obtenida, analizada e interpretada de este capítulo por medio de un análisis de confiabilidad cualitativo.

7.4. Validación y generación de los conocimientos epistémicos, ontológicos y metodológicos

Por décadas la investigación cualitativa a sido cuestionada por otras metodologías ortodoxas y metódicas sobre los procesos de validación, fiabilidad y generalización que tienen los datos cualitativos, el conflicto se centra en la ausencia de objetividad que tiene algunas técnicas de uso en el análisis de las subjetividades de personas con su medio que los rodea o con otro objeto de estudio.

A pesar de las fuertes críticas y desestimación de la validez o la calidad de la información que recolecta la investigación cualitativa el objetivo de esta metodología no es la generación de teorías o información, más bien, es la reconstrucción, estimación y reformulación de las teóricas y métodos de hacer ciencia. Lo que se busca en los resultados y conclusiones de una investigación de subjetividades, percepciones, ideas, sueños y pasiones de un área específica es la recontextualización de las formas de ver el mundo.

En respuesta de lo anterior, la confiabilidad y validez dentro de la investigación educativa con una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico, no es dar explicaciones estadísticas, sino, se requiere una fiabilidad intersubjetiva por medio de una intersubjetividad dialógica (Kvale, 2011, p. s/p). La definición de este concepto se interpreta como los acuerdos que existieron entre las unidades naturales del discurso de cada narrativa con la experiencia crítica y recíproca de quien investigó el fenómeno. Es por ello, que la primera forma de validar la información mostrada en todo el capitulado fue por medio la validación comunicativa por medio de técnicas de análisis objetivas y por subjetividades de hechos entre cada experiencia vivida.

Por medio de la *intersubjetividad dialógica* se apreció el objeto de estudio de esta investigación el cual fue las repercusiones que dejaron los procesos formativos del posgrado en la trayectoria de inserción profesional, pero no solo desde una visión de generación de datos estadísticos ni números de egresados y egresadas, más bien, desde la percepción de la realidad humana de una forma pura y natural al analizar cada palabra, signo, sentidos, emociones y darles un sentido y significado.

Para darle mayor posicionamiento a la primera fase de confiabilidad y validez de los datos obtenidos de la investigación, se trabajó con códigos, dimensiones, núcleos temáticos, categorías, subcategorías, emergentes, argumentos textuales, interpretaciones y triangulación entre: preguntas y objetivos, teorías y metodología. Para justificar esta triangulación se asume que hay una relación con el objetivo general y el enfoque fenomenológico al expresar sus vivencias y su percepción de cómo la educación en la MIE. Lo que demuestra que, aunque se trabaje con subjetividades individuales, colectivas y emocionales su análisis, interpretación y verificación deben estar en procesos objetivos cuyos fines son la coherencia de los hallazgos de la investigación.

En la investigación cualitativa no se busca la misma fiabilidad ni validez que pretenden los métodos cuantitativos, es decir, generalizar valores, estadísticas o correlaciones numéricas, sin embargo, sí es importante enfatizar que según algunos autores (Kvale, 2011) explorarán la veracidad de los resultados obtenidos. Ante esto, la fiabilidad de esta investigación recae en el mismo discurso de la narrativa que exponen es por ello, que algunas preguntas se llevaron a cabo en varias ocasiones y existió una clarificación de las respuestas, además de eso, las entrevistas fueron transcritas por un programa digital y revisadas manualmente.

Por último, la fiabilidad del análisis fue por medio de varios métodos dentro de las ciencias sociales y educativas. Y en la interpretación de datos se triangularon los resultados descritos y fueron sometidos a una segunda valoración por parte de estos entrevistados por medio del uso de plataformas digitales, mismo proceso será explicado más adelante. Para la validez cualitativa cada uno de los métodos del análisis e interpretación de datos que se realizaron de forma manual fueron verificados por el programa ATLAS.TI para consolidar los resultados ya descritos, lo que dio como resultado un conjunto de redes semántica entre cada dimensión, categoría, subcategorías y códigos.

Para otros autores (Simons, 2011) la idea de considerar fiabilidad y validez es continuar con el peso de un paradigma positivista en la investigación cualitativa. Ante esto eso se sugiere que se busque otras connotaciones que dediquen el trabajo de comprobación, verificación, intencionalidad de quien investiga, la triangulación de la información, la ponderación de los datos dialógicos, adentrarse a lo nuevo y las sorpresas para tener formas y métodos de sustentar los hechos subjetivos.

En la presente investigación se refiere que más allá de triangular la información se requiere cristalizar todo el proceso de estudio. Por medio de una credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y conformabilidad (Guba y Lincoln, 1981, citado en Simons, 2011). Años más tarde se agrega la noción de autenticidad de la información, lo que colabora en una justificación del porqué los resultados de esta investigación cumplen con los puntos señalados.

Las estrategias para la validación de resultados en esta investigación constó de dos momentos indispensables. El primero fue una triangulación de datos cualitativos por medio del cruce de las dimensiones de investigación, los supuestos pragmáticos, teóricos, metodológicos, categorías, resultados y supuestos para la veracidad. La triangulación de datos fue la que más aporta a la veracidad de los datos ya que se utilizó una diversidad de fuentes para comprender las dimensiones de análisis, por ejemplo: las fuentes teóricas, contextuales, metodológicas, las experiencias vividas de las entrevistas y una segunda opinión de las interpretaciones efectuadas por la investigadora. En la siguiente tabla se exponen cada fase de la investigación las cuales se intersecan para la cristalización de la información.

PRAGMÁTICOS	Epistémicos	**TEÓRICOS**	El enfoque integrador humanista de Rogers (1975/1996) y Nussbaum (2005).	**METODOLÓGICOS**	Perspectiva epistemológica: Construccionismo Supuesto teórico: Interpretativismo Paradigma o metodología: Cualitativa Enfoque y método: Fenomenología narrativa	**VERACIDAD**	Credibilidad
	Ontológicos						Transferibilidad
	Axiológicos						Confiabilidad
	Teleológicos						Conformabilidad
	Metodológicos						

Tabla 7.6. Proceso inicial de la cristalización y validación de los resultados obtenidos en la investigación

Para fines de esta investigación se consolidó denominar a este proceso como cristalización de la información, ya que como lo menciona Simons (2011) el cristal de los resultados debe direccionar hacia muchas perspectivas que busca reflejar la luz, por lo tanto, en la investigación cualitativa puede tener significados alternativos y sutilezas que cambian conforme a los estados de la materia y del ambiente. Esta metáfora permite ver la diversidad de formas de ver la realidad en cada experiencia vivida. En la siguiente figura se muestra la construcción del proceso de cristalización en la investigación de formación e inserción profesional.

Figura 7.6 Cristalización de la información de la investigación formación de posgrados e inserción profesional.

La investigación educativa tiene la responsabilidad con la sociedad del conocimiento y con la sociedad en general en producir conocimiento válido y confiable, para ello se requiere hacer una descripción y examinación de cada fase de los procesos de estudios, en especial, aquellos dentro del análisis e interpretación de datos. Después de los resultados obtenidos se optó por dar mayor credibilidad a la investigación por medio de una

cristalización de los argumentos de cada entrevista por medio del discurso interpretativo de las y los agentes de experiencias sobre las categorías y subcategorías obtenidas.

En seguimiento de lo planteado por Lincoln y Guba (1985) citado en Rada (2007) los criterios de la investigación cualitativa deben poseer calidad científica por medio de cuatro aspectos: credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y conformabilidad. Los procesos mencionados aparecen al centro de la cristalización de los resultados puesto esto debe tener una relación con la teoría expuesta en la investigación y la metodología realizada. A continuación, se presentan los pasos seguidos:

- *Fase uno: grabación de presentación de resultados*

Por cuestiones geográficas y de tiempos de los y las entrevistadas se decidió hacer una grabación de la investigadora mostrando los resultados obtenidos por medio de un programa de edición Y uso de presentaciones CANVA en línea, una vez finalizado este proceso se envió vía correo electrónico a los y las 16 participantes del estudio con el fin de conocer si las interpretaciones coinciden con las experiencias narradas.

- *Fase dos: Recolección de significados cualitativos*

En conjunto del envió del video donde se mostraron los resultados obtenidos se mandaron cuatro preguntas detonadoras por medio del cuestionario de google forms en donde las y los participantes comprendieron, examinaron, adecuaron y presentaron su imparcialidad de las interpretaciones de sus propias narrativas por medio de sus significados y sentidos bajo los cuatro niveles de confiabilidad y validez de la información. Los resultados fueron en un lapso de 6 meses para responder y la tasa de respuestas fue de cinco respuestas. En la siguiente tabla se presenta el orden y la interpretación con base en los hallazgos.

Criterio	Pregunta	Cristalización
Credibilidad	¿Qué significado tienen los hallazgos de la investigación en relación con lo que tu viviste en la MIE y en la entrada al campo laboral? ¿Cuáles categorías, subcategorías y hallazgos representan tu propia vivencia en la MIE? ¿De qué forma? ¿Crees que fue pertinente la organización de la información? ¿Por qué? ¿Te provocó algún sentido los resultados, es decir, comprender el para que se deben analizar tus experiencias?	● Sentido de ser escuchado y escuchada ● Expresión de una verdad y emoción personal que no se dice o no quieren atender dentro del posgrado. ● Adecuadas y organización sobre lo interpretado en sus vivencias. ● Sinceridad y empatía con lo que concuerdan sus compañeros con las propias vivencias.
Transferibilidad	Desde tu perspectiva ¿Qué posibilidades crees que tiene de hacerse otras investigaciones para analizar las experiencias de egresados y egresadas de otros posgrados en educación? ¿Cuáles crees que podrían ser las líneas de las áreas de interés (estudio de egresados, género, empleabilidad, etc.) que podrían tener futuras	● Totalmente necesaria la investigación cualitativa en estudios de egresados. ● Requisito para comprender el campo laboral. ● Desarrollo de investigación sobre empleabilidad

	investigaciones de este tipo: cualitativo-fenomenológico sobre experiencias al egreso de un posgrado?	femenina y campo laboral para personas con posgrados en México.
Confiabilidad	3.1. ¿Cuál es tu opinión sobre una transformación en las pedagogías tradicionales de los posgrados de educación a una pedagogía humanista centrada en los y las estudiantes? 3.2. ¿Qué sentido dejó en ti la formación de posgrado en tu inserción profesional?	● Son vivencias que cada quien experimenta pero que se repiten. ● Es complicado trabajar en posgrados desde la individualidad de cada sujeto. ● El posgrado es una ventaja para el empleo actual.
Conformabilidad	4.1. Desde tu percepción ¿consideras que se refleja o proyecta tu identidad como egresado o egresada de la MIE con los resultados expuestos? ¿De qué forma?	● En algunas categorías sí, pero de forma general hay muchas cosas que une a las personas que egresan de la MIE. Entre ellas la ciudad pequeña y empleos similares.

Tabla 7.7. Proceso de cristalización de la información en fase de resultados

- *Fase tres: cristalización de la información*

En la última fase de la comprobación de la cristalización de los datos se consolida que los resultados cumplieron los cuatro niveles de confiabilidad, ya que se considera que se tiene credibilidad al demostrar que la información recolectada fue interpretada bajo estándares de la teoría y metodología utilizada, además de, procesos metódicos sobre su interpretación. Para la transferibilidad se demostró con base en las respuestas obtenidas de los y las egresadas que es un estudio que puede llevarse a otras poblaciones y contextos siguiendo los procesos fenomenológicos utilizados. De hecho, se asume que es una ventaja y favorece en los estudios de egresados tradicionales.

Con respecto a la confiabilidad los resultados fueron adecuados en interpretación, lenguaje y códigos utilizados, si bien, no todas las personas egresadas tienen las mismas experiencias si se ve una red de conexiones similares en lo sucedido dentro de los procesos formativos de la MIE y en la entrada al campo laboral. Se expresa aquí que quienes se insertaron a campos laborales de docencia, investigación u otros si se identifican con interpretado, en diferente orden y con otras características.

Para terminar, la conformabilidad fue la más complicada de lograr, puesto que, desde otras perspectivas para analizar el objeto de estudio se recurre a procesos cuantitativos, No obstante, existe evidencia que las narrativas y el enfoque fenomenológico son requeridos para comprender una dimensión más grande de la vida mismas, centrando la intención en la formación de posgrados y la inserción laboral, sin quedarse en un plano correlacional. Es por eso, que se encontró que la investigación se adentra a cada palabra, signo, significado que tuvieron los y las egresadas en su trayectoria personal, profesional y laboral.

La fiabilidad y validez son necesarias en cada investigación científica, por lo tanto, para el análisis de resultados cualitativos de vivencias, experiencias, sentidos, significados o

emociones se debe ser minucioso y objetivo en cada narrativa expresada. Es por eso, que por medio de este apartado se justifica y rectifica la veracidad del análisis e interpretación de los resultados presentados. Ya que conlleva a apertura líneas de estudio o áreas de oportunidad de esta tesis que pueden ser subsanadas en futuras investigaciones.

Consideraciones finales del capítulo

Es así como se culminó el apartado de resultados de la investigación cuyos hallazgos fueron siete categorías y 16 subcategorías prediseñadas, además de, seis subcategorías emergentes en la dimensión de formación de posgrados. Y dentro de la dimensión de inserción profesional fueron nueve categorías y una categoría emergente con un total de 23 subcategorías prediseñadas y emergentes. Por otro lado, uno de los hallazgos con mayor significado fue adentrarse a las propuestas de innovación que argumentaron las y los egresados para el programa y estrategias para la empleabilidad desde sus estudios de posgrado.

Y para finalizar el apartado, se realizó una organización, sistematización y comprobación de los resultados por medio de un análisis de fidelidad y validación que fue sustentado por las y los agentes de experiencia. Con lo anterior, se generó una cristalización de la información objetiva sobre los procesos de experiencias vividas, subjetividades, emociones y sentidos de cada participante. Con la intención de dar claridad y cientificidad a las interpretaciones. Por otro lado, además de eso se diseñó una propuesta de innovación con los resultados obtenidos, la misma que se presenta en el siguiente capítulo.

Capítulo VIII. Propuesta de innovación educativa: hacia una formación integradora en la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora con fines de una inserción profesional.

Los resultados sobre las experiencias que tuvieron egresados y egresadas de su educación de posgrados son de importancia para evidenciar los retos y las necesidades hacia prospectivas de innovación educativa en la formación universitaria. En esta investigación, además del cumplimiento de los objetivos de investigación, se tiene el interés y la necesidad de proponer líneas de acción para la integración de las nuevas formas de ver la formación de posgrados por medio de estrategias en prácticas integradoras durante el proceso de estudios de posgrado en educación para una vinculación con el mercado laboral. Además de propiciar elementos para la integración de modelos de intervención digital para los vacíos entre formación e inserción profesional.

El presente capítulo tiene como objetivo describir una propuesta de innovación educativa para la formación de estudiantes de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora a partir del diseño de estrategias y programas para la vinculación con el mercado laboral. Dicho objetivo fue estructurado a partir del análisis e interpretaciones de los resultados del trabajo de investigación de egresados y egresadas de la misma maestría. La estructura de la propuesta es por medio de los modelos planteados por Tejada (2012), Espinosa (2016) y Valencia (2020) en el fundamento teórico de formación integradora centrada en las y los estudiantes de Rogers (1975/1996) y Nussbaum (2005), además de algunos rasgos de las pedagogías del siglo XXI (Carbonell, 2015).

Elaborar una propuesta de innovación, o en su defecto prospectivas y estrategias al cambio en un estudio de doctorado, posibilita que otras investigaciones se adentren a la búsqueda de soluciones ante el vínculo de formación de posgrados e inserción profesional. El propósito es generar una cultura de transformación en la investigación educativa, la intervención y planeación de diseños para mejorar en la educación superior en los mercados laborales contemporáneos, bajo el supuesto de alejar las ideales tradicionales, creencias y discriminación de personas con credenciales altas (Núñez, et al., 2018).

La estructura general y sintetizada de la propuesta elaborada es dirigida a miembros que consolidan actualmente la administración, gestión y cuerpo académico de la Maestría de innovación Educativa de la Universidad de Sonora, contexto particular donde se llevó a cabo el estudio. Siempre posicionando a los y las agentes de experiencia (estudiantes y egresados o egresadas) como los ejes articuladores del conocimiento. Por otra parte, se busca que esta propuesta sea una prospectiva de innovación para aquellas áreas de investigación que indaguen e intervengan en fenómenos formativos, pedagógicos y educativos. Por último, los mercados laborales deben ser partícipes en articular sus necesidades con las competencias que requieren en un colaborador.

Otro punto importante para la justificación de esta propuesta de innovación es reflexionar que en otras generaciones de la Maestría en Innovación Educativa ya habían sido expuestas algunas áreas de oportunidad de programa, atención a los estudiantes y programas para la innovación de la maestría, tal es el caso de la investigación de García (2011) que propone una mejora a la calidad del mismo posgrado. Sin embargo, la idea clave de la presente investigación es consolidar redes y aliados entre el posgrado de innovación educativa de la UNISON con los mercados laborales locales, nacionales e internacionales para dar seguimiento a los objetivos del programa.

Ante lo anterior, una propuesta de innovación que vincule los procesos formativos del posgrado de educación con los campos laborales dirige al cambio educativo por medio de transformaciones a corto, mediano y largo plazo, con la intención de que puedan ser desarrolladas por medio de intervenciones como consecuencia tangible de la investigación educativa. Existe claridad sobre la importancia que tiene el papel de la investigación en los campos académicos y educativos, puesto que visibiliza los problemas más actuales, se trabaja con agentes del conocimiento y se promueve nuevo conocimiento, sin embargo, algunas críticas que se tiene es que pocas veces la investigación educativa alcanza a llevar a una intervención a las prácticas pedagógicas o a transformar los modelos tradicionales (Burgo, et al., 2019).

Sin duda, las propuestas de innovación educativa son intervenciones que tienen que desarrollar las investigaciones, es decir, crear acciones con cada parte del problema, pero también estrategias para la solución. En el caso de México, la innovación educativa aplicada en intervención no ha tenido una tendencia tan desarrollada a causa de diagnósticos no elaborados, diseños no metodológicos o ausencia de un seguimiento en modelos de innovación educativa contextualizados (Espinoza, 2019).

Por lo anterior, a partir de los resultados del análisis de las experiencias formativas de egresados y egresadas de un posgrado en educación y su vínculo con el mundo laboral se identificó un posible modelo de innovación para el trabajo interno de la maestría de innovación educativa y algunas estrategias que se consolidaran en programas de formación y empleabilidad. Es importante aclarar, que el modelo fue desarrollado a profundidad en el capítulo de fundamentación teórica, sin embargo, en este modelo se centran aquellos resultados de las vivencias de las y los egresados de la MIE-UNISON:

- Fundamentación teórica centrada en el humanismo.
- Fundamentación empírica a partir de la fenomenología y las experiencias vividas de egresados y egresadas de la MIE.
- Niveles de aplicabilidad microeducativo con procesos de evaluación, impacto en prácticas, transformaciones en el posgrado y desarrollo de la integridad de cada agente de experiencia.
- Procesos cronológicos para la aplicación y sustento de la propuesta de innovación (Fullan, 2022).

- Organización en los niveles de la innovación (Tejada, 1998 y De la torre, 1997).

Con base en lo expuesto anteriormente, las experiencias en las narrativas de los y las entrevistadas, en seguimiento de los modelos de innovación educativa, las estrategias que se proponen se originan en un nivel microeducativo. Con la finalidad de entrar en contacto directo con las y los agentes de experiencia, facilitadores o profesores académicos, otros actores educativos y administrativos, sobre todo, con los procesos de formación. Para este planteamiento se ubica que en la primera parte del modelo se ubica la enseñanza tradicional

En el segundo plano de construcción se ubica la propuesta de innovación que será a partir de los resultados de investigar los procesos formativos, las interacciones entre agentes de experiencia con actores educativos y su relación con los diversos campos laborales. Las propuestas determinas son planteadas bajo las aproximaciones de un enfoque humanista integrador centrado en las propias experiencias cualitativas. La tercera parte que guía la propuesta es hacia las mejoras del campo educativo y el contexto que tienen los posgrados de educación en Sonora. Por último, es preciso agregar que todo debe ir situado en el sistema educativo mexicano, considerando las políticas, reformas y leyes educativas actuales.

La ejecución de esta propuesta de innovación es el resultado de un diagnóstico parcial de egresados y egresadas de 10 generaciones de la MIE, se concientiza de otros escenarios para su diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Sin embargo, se maneja como una primera búsqueda de soluciones para la vinculación de los procesos internos de un programa de posgrado en educación y los sectores empleables. Otras medidas que se pueden utilizar para la mejora del problema de investigación a nivel mezoeducativo o macroeducativo son: procesos de actualización curricular con base en políticas educativas y sector económico, programas para la profesionalización docente, cursos propedéuticos para las y los candidatos del programa, campañas de empleabilidad para los posgrados en la Universidad de Sonora, apertura a convocatorias para insertarse a la ciencia y a la tecnología, entre otros.

De esta forma se entiende, que la propuesta de innovación educativa planteada debe ser pensada desde los diseños institucionales de la Universidad de Sonora y en las estrategias y alcances de los programas de posgrado. De hecho, se examinó la relevancia del mismo posgrado como impulsor de estrategias para la intervención educativa en colaboración con áreas como la Dirección de Apoyo de Programas Educativos en las siguientes actividades ya estandarizadas por la institución (UNISON, 2022):

- Subsecretaria de Innovación Educativa: desarrollo curricular de los planes de estudio y diseño de la nueva oferta educativa, a través de la actualización de planes y programas de estudio, la reformulación de asesorías en comisiones académicas, cumplimiento de normativas entre planes de estudio y plan de desarrollo institucional y la propuesta de mejoras en metodologías en diseño curricular.

- Evaluación y acreditación de programas educativos: coadyuvar en la implementación en la implementación de los procesos de acreditación de los programas educativos para su calidad.

Tal y como se analiza la propuesta puede ser desarrollada dentro del mismo programa de posgrado como también en otras áreas de la Universidad de Sonora, por lo tanto, su relevancia tiene una justificación a nivel institucional. Por otro lado, existe un área sin investigar en donde la propuesta puede ser implementada, tal es el caso del sector laboral, mismo que en esta investigación no fue estudiado a causa de la relevancia que tiene el objeto de investigación. No obstante, se infiere que es otro escenario para la creación de proyectos sociales, educativos y empleables dentro de las organizaciones profesionales, laborales y del campo de la ciencia.

Para iniciar el desarrollo de la propuesta y sus estrategias de cambio es pertinente poseer una multidisciplinariedad de perspectivas y áreas que deben ser consideradas para poner en práctica la presente propuesta de innovación. No se tiene la intención de adentrarse en cada una de ellas, pero si se requiere reflexionar sobre la armonía que debe tener esta innovación desde las políticas educativas a nivel superior, el programa de desarrollo institucional de la Universidad de Sonora, el contexto de empleabilidad para profesionistas en la región, la pertinencia entre un modelo humanista y el currículo del programa, por último, la aceptación al cambio de los agentes del conocimiento. Una vez especificado lo anterior y aclarando que no se indaga en un diagnóstico de cada una de las áreas antes mencionadas se describen algunas tendencias que conforman la propuesta de innovación para la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora.

8.1. Desarrollo de tendencias, organización y estrategias de la propuesta de innovación para la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora

En este apartado, se realiza un seguimiento a cada fase de la propuesta de innovación, es importante recordar, que el desarrollo de cada punto descrito es un bosquejo de lo que debe tener diseñado el modelo de innovación. En este capítulo solo se hacen las sugerencias, pautas y recomendaciones basados en un programa en particular, es por ello, que al momento de la aplicación o seguimiento de la propuesta del modelo se debe realizar una investigación contextualizada, seguida de su diagnóstico y estrategias contempladas.

La propuesta a continuación desarrollada parte de una maestría con 20 años de consolidación, forma parte de Programas Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT y sus egresados y egresadas tienen una mayor inserción profesional dentro del contexto regional. Por otro lado, el sustento teórico es del humanismo y su estado empírico de la investigación cualitativa, es así como se establecen algunas tendencias y estrategias

para el diseño de una propuesta de innovación partiendo de las dos investigaciones previas de la MIE (García, 2011 y Durand, 2017).

8.1.1. Las tendencias de inicio

La propuesta parte de contemplar las tendencias contemporáneas de la educación y las pedagogías del siglo XXI, tales como: aprendizaje fuera de la institución, libertad de métodos formativos, digitalización y uso de tecnologías, redes sociales como herramientas educativas, pedagogías críticas, formación sistémica y autónoma, conocimientos centrados en proyectos integrados y diversidad cognitiva (Carbonell, 2015). Otras tendencias que guiaron esta propuesta fue el fundamento teórico en relación con la interpretación de los hallazgos obtenidos, en donde los y las agentes de experiencia asumen que existen vacíos y áreas de oportunidad que deben ser modificados por el programa o la institución para la creación de una red de alianzas con un mercado laboral acorde a las competencias desarrolladas durante el posgrado y aquellas individuales de cada persona al egresar.

Otras tendencias de intereses fueron aquellas que se encontraron en los resultados de esta investigación, algunas de las más sobresalientes fueron: formación en pedagogías humanistas y centradas en las necesidades de las y los estudiantes, preparación y actualización en métodos de enseñanza en los académicos de la planta docente, incrementar el trabajo colaborativo, evaluación constante y no solo por un resultado final y educación con digitalización o realidad virtual. Una de las adecuaciones con mayor proliferación fue que la relación entre formación y empleo es por medio de la utilización de plataformas virtuales.

Y finalmente el sustento de la propuesta de innovación en una visión de lo propuesto por la UNESCO (2015) en los Objetivos de Desarrollo Sustentable y la pertinencia que tienen con los indicadores mundiales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020). En una relación armónica entre la formación dentro de un recinto universitario y las necesidades actuales de los campos laborales, es importante agregar que aquí se deben establecer las pautas necesarias con base en la contextualización del programa de Maestría de Innovación Educativa y el contexto pandémico.

8.1.2. Organización de la propuesta de innovación

Una vez descrito lo anterior, es necesario organizar la propuesta de innovación, su diseño es un bosquejo de un trabajo que tiene líneas a investigar y que debe conllevar un acompañamiento de la intervención educativa. El diseño parte de un diagnóstico elaborado por medio de las narrativas de 16 entrevistas a profundidad de personas que se graduaron de diversas generaciones de la MIE. Este proyecto sugiere iniciar de un marco conceptual (Espinoza, 2019) acorde a las necesidades de cada contexto de aplicación, en consecuencia, de los resultados de la investigación los más relevantes fueron:

- Innovación Educativa

- Programas de vinculación
- Estrategias de cambio en los contenidos
- Procesos de concientización
- Pedagogías formativas
- Mentorías y tutorías
- Acompañamiento o apoyo al campo laboral
- Digitalización a la práctica profesional

Los conceptos mencionados son parte de las dimensiones de cambio que propusieron los egresados, esto con el fin de mejorar cada parte del programa, se puede analizar que hay cada noción tiene que ser reflexionada y diseñada por medio de un fundamento teórico, en particular uno que sea desde la construcción del propio conocimiento, la empatía con los agentes del conocimiento y la búsqueda de un aprendizaje para la vida. Es por eso, que para la intervención de este modelo de innovación educativa se sugiere retomar principios teóricos con base en los resultados de un diagnóstico.

8.1.3. Estrategias y seguimiento de la propuesta de innovación educativa en la MIE

La propuesta de innovación para el programa de innovación educativa en la Universidad de Sonora inicia a partir del resultado de las experiencias vividas y continua en un análisis sobre algunos elementos que retoma Fullan (2002) en sus fases de la aplicación de una innovación educativa. Antes de arrancar con la fase de la implementación el equipo que diseña (Académicos, institución, proyectos, etc.) debe tomar en cuenta los *recursos* con los que cuenta, estos pueden ser económicos, institucionales, personal o tiempo de implementación. El siguiente elemento son las *prácticas y organizaciones de las actividades* que realizará el equipo que interviene, por último, las creencias y valores de la aplicación de esa innovación, así como su impacto social (García, 2011).

En la siguiente figura se presenta una propuesta de un modelo de innovación educativa a nivel posgrado basada en los establecidos por Fullan (2002), Tejada (1998) y De la Torre (1997). Se parte de un objetivo general del modelo y se les da el seguimiento a cinco niveles para el cambio y mejora educativa. La dirección que sigue el modelo mostrado es a partir de la formación que viven en la MIE-UNISON con la intención que al momento de egresar el agente de experiencia cuente con las competencias y vinculación con el mercado laboral.

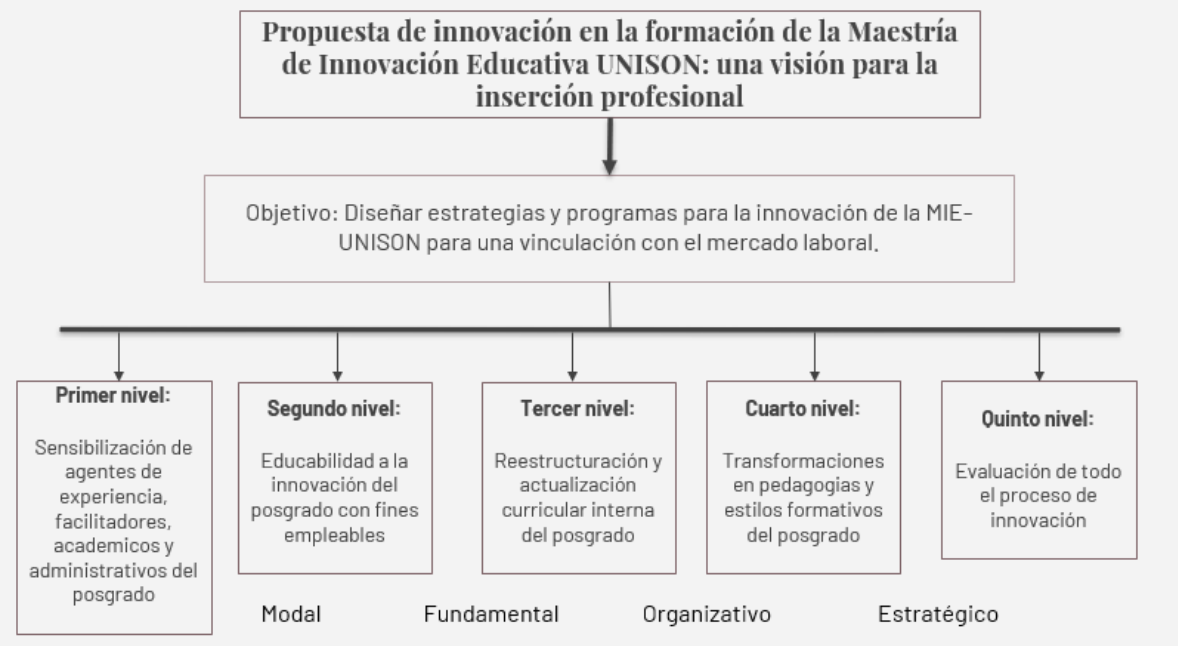

Figura 8.2. Propuesta de modelo de innovación educativa en los procesos formativos y pedagógicos del programa con el propósito de una inserción profesional.

A partir del modelo anterior, se requiere que la propuesta tenga un diseño horizontal, integrador y humanista para intervenir en los significados y sentidos de sus egresados y egresadas. Esta propuesta debe componerse de un objetivo general y de los recursos necesarios para su implementación, en el presente modelo, se establece que el diseño de programas y estrategias dentro de la MIE-UNISON podría tener una mejora en los vínculos al campo laboral. El diseño de este debe ser a través de personal altamente calificado en la innovación educativa para el desarrollo del contenido de cada paso de la mejora. Posteriormente se estructuran cinco niveles de acción los cuales fueron retomados de las áreas de oportunidad del programa y de las sugerencias y alternativas que propusieron las y los agentes de experiencia en la presente investigación.

Otra característica del modelo propuesto es que cuenta con una base consolidada por Tejada (1998) y De torre (1997) en donde la innovación debe partir del cambio de creencias y actitudes (modal), de la modificación de interacciones y comportamientos tradicionales de agentes del conocimiento (Fundamental), de especificar el contexto espacial de donde se suscitará la innovación y las herramientas a utilizar (organizativo) y se finaliza con las acciones efectuadas en la enseñanza-aprendizaje (estratégico). A continuación, se explicará cada nivel de la innovación, así como sus programas y estrategias para el cambio.

8.1.3.1. Primer nivel: Sensibilización de agentes del experiencia, facilitadores, académicos y administrativos del posgrado

En diferentes áreas como la filosofía, psicología y educación la innovación y mejora se debe partir de la sensibilización y concientización del problema o situación a transformar. En consecuencia, esta propuesta de innovación inicia de una sensibilización a las y los agentes que integran el programa con el fin que se sientan una integración a los contenidos, saberes y haceres dentro del posgrado. En esta parte, se pone en manifiesto que las creencias, tradiciones y acciones de cada agente de conocimiento pueden ser mejoradas. En la siguiente tabla se plantea el proceso del primer nivel de innovación.

Nivel de innovación	Objetivo	Agentes de cambio	Implementación	Evaluación
Sensibilización	Preparar a la comunidad de la MIE-UNISON para la sensibilización y concientización de los procesos de formación innovadora de posgrado y para la empleabilidad	- Candidatos al programa - Estudiantes - Egresados y egresadas - Profesores/ académicos - Administración	Curso de inducción al posgrado	- Entrevista de satisfacción - Observaciones del curso - Matrícula del posgrado

Tabla 8.1. Colin-Palma (2022). Proceso de la propuesta de innovación en el primer nivel de aplicabilidad.

En el primer nivel de la propuesta de innovación se preparará a los agentes del conocimiento de la Maestría de Innovación Educativa con la intención de que sean ellos y ellas los principales transformadores de su proceso educativo. Se propone que se efectúen líneas de acción dentro de un curso de inducción al posgrado, estrategia que en las entrevistas retomaron varias egresadas, pues es la forma de adentrar a las y los candidatos del posgrado a conocer su programa. En este primer acercamiento con el programa, académicos, académicas y la gestión administrativa, tienen la responsabilidad de escuchar, atender y reflexionar sobre las dudas, preguntas y comentarios para el cambio de las personas que deseen pertenecer al posgrado.

Para el desarrollo de este nivel es necesario la organización del grupo de expertos y expertas que establezcan la duración del curso, temáticas a abordar, análisis y reflexión de la contribución al programa de maestría y lineamientos para la aplicación de sugerencias del programa. Es importante que en este nivel haya una presentación formal entre agentes de experiencia y administrativo del programa, esto para la interacción integradora y formativa entre las personas de la MIE. La sensibilización como primer acercamiento a la innovación educativa, se adentra desde el conocimiento a las normativas del posgrado, los estatutos que establece el CONACYT de sus posgrados y determinar las estrategias para la vinculación de la innovación educativa y la empleabilidad.

La idea de la concientización y sensibilización es conllevar a los y las participantes del posgrado a nuevas formas de trabajo, metodologías contemporáneas, normativas y lineamientos de acción del programa, participación y rol que tienen los estudiantes, pero también, mostrar el escenario laboral de las y los egresados del mismo programa. Esto propiciará que las y los candidatos del programa puedan tomar una decisión objetiva sobre su ingreso y permanencia en el mismo. Además de que el personal académico conocerá posibles áreas de mejora con el curso propedéutico.

Por otro lado, es importante que cada nivel sea evaluado para conocer el grado de satisfacción y autenticidad tiene el nivel de la innovación. En este caso, el curso de inducción será evaluado por medio de una entrevista cualitativa con los y las participantes para saber el alcance que tuvo el curso en relación con los procesos formativos, el campo laboral al egresar y la gestión administrativa. Además de eso se sugiere observación periódica del curso y una comparación cuantitativa entre los y las candidatas y la matrícula establecida.

8.1.3.2. Segundo nivel: Educabilidad a la innovación del posgrado con fines empleables.

El diseño del segundo nivel de la propuesta de innovación se efectúa por medio de un programa que cumpla con expectativas de educabilidad para los y las agentes del conocimiento, es decir el personal académico de la MIE, pero también para los y las agentes de experiencia (estudiantes). El programa tiene a su vez una planeación por medio cursos o talleres transversales al currículo del programa que permitan que todos los involucrados en los estudios de un posgrado a nivel maestría conozcan las áreas de empleabilidad y algunas estrategias para su inserción profesional.

Nivel de innovación	Objetivo	Agentes de cambio	Implementación	Evaluación
Educabilidad en la innovación para la empleabilidad	Conocer las aproximaciones prácticas de los beneficios de la aplicación de la innovación educativa en campos para la empleabilidad de los y las agentes del conocimiento y de la experiencia.	- Estudiantes del posgrado. - Egresados y egresadas del posgrado. - Agentes del conocimiento (personal académico y administrativo) - Empleadores	Programa transversal por medio de cursos o talleres presenciales o digitales	- Contenido del programa. - Matriculación del programa. - Redes de apoyo en la inserción profesional. - Medición de uso de plataformas digitales par ala búsqueda de empleo.

Tabla 8.2. Colin-Palma (2022). Proceso de la propuesta de innovación en el segundo nivel de aplicabilidad.

Es importante aclarar, que no se trata de ser una bolsa de trabajo para los y las egresadas, más bien, es adentrarse desde los procesos de formación a ese vínculo y a la aplicación práctica de los conocimientos aprendidos en los diferentes campos laborales que

ofrecen en la región. Es claro, que dentro del mismo programa de innovación formativa para la empleabilidad se tomará en cuenta el seguimiento de los estudios de posgrados. Este nivel tiene una relación directa con lo establecido en los objetivos del Programa de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora, el cual menciona lo siguiente:

> Elevar la eficiencia de los programas de posgrado y fortalecer su calidad académica mediante el avance en la habilitación e incorporación del personal académico cualificado y certificado, el mejoramiento de las trayectorias escolares, la consolidación de las líneas de generación y aplicación del conocimiento y el reforzamiento de la vinculación con los sectores productivos, de modo que se formen los recursos humanos altamente especializados que apoyen el desarrollo económico y social de la entidad y el país (UNISON, 2017, p. 92).

En justificación de la aplicabilidad de este nivel de la innovación, se tiene que considerar que en las licenciaturas se tiene el servicio social como acciones que debe cumplir el estudiante para colaborar con la sociedad, este tiene que ser dentro de sus áreas del conocimiento y experiencia. Por otro lado, existen las prácticas profesionales, las cuales son un ejercicio empírico y supervisado de las habilidades y destrezas que han adquirido los y las estudiantes durante su proceso formativo. En el caso de la Maestría de Innovación Educativa, se propone la generación de un programa transversal por medio de cursos o talleres adicionales a los contenidos de posgrado.

Una de las estrategias resultado de una pandemia es la utilización de los recursos digitales como herramientas que hagan la interacción interpersonal entre egresados, egresadas y seguimiento de egresados del programa algunas de las propuestas que se pueden implementar sin necesidad de entrar a la malla curricular ni que implique una inversión económica son: redes de apoyo digitales por medio de grupos de WhatsApp, grupos de conocimiento en redes sociales, plataformas de empleabilidad o en la página oficial del posgrado un botón para bolsa de trabajo específicamente para egresados y egresadas del programa.

En este nivel de la propuesta de innovación se puede realizar una búsqueda de aliados en la comunidad científica para vincular a los y las egresadas dentro de campos empleables, es decir, tener el conocimiento de que el programa generará una mayor probabilidad de inserción profesional, lo que beneficia al programa al incrementar sus indicadores de pertinencia del programa con el sector económico, social y del conocimiento. Se debe reflexionar que se requiere un diseño a profundidad desde las perspectivas del personal académico, administrativo y de las alianzas con el sector productivo.

Este nivel de la propuesta es uno de los pilares más fuertes que fueron construidos por medio de las áreas de oportunidad que las y los egresados asumieron del programa, en ocasiones, los estudios de egresados generan datos cuantitativos sobre la empleabilidad de

cada uno de ellos y ellas. Sin embargo, no solo es asumir si alguien tiene empleo o no como un porcentaje más, es necesario analizar aquellas situaciones que vivieron para tener una inserción profesional o cualquier otro empleo. Es por eso, que algunas líneas de acciones que se pueden realizar durante este programa son:

- Elaboración de cursos o talleres que tengan contenidos que sean asociados a lo que solicitan las organizaciones laborales y profesionales, los cuales pueden ser: inteligencia emocional, liderazgo, trabajo en equipo, finanzas, entre otros.
- Capacitación para el conocimiento de la carrera académica dentro de instituciones del PNPC de CONACYT u otras instituciones nacionales o internacionales, con el propósito de dar continuidad a una carrera dentro de la ciencia.
- Vinculación de proyectos educativos y sociales en el trabajo de investigación del estudiante más asociado a otras áreas de estudio, por ejemplo, adentrarse al diseño e intervención en temas como educación y empleo.
- Grupos digitales para la empleabilidad de acceso sencillo para cada egresado y egresada.
- Comunidades de aprendizaje para el seguimiento de estudios o iniciativas en programas nacionales e internacionales en el campo académico.

La duración del programa debe ser pensada en una actividad sin fines de ser percibida como una asignatura más, se recomienda que sea en periodos cortos previos al egreso de la generación. Una vez efectuado el programa, ya sea por medio de los cursos o talleres, es importante que se haga una evaluación de este, al llegar a este punto se requiere pensar en qué momento se realizará la medición de los resultados. En un inicio, se puede medir la pertinencia del contenido con la satisfacción de los y las agentes del conocimiento. En un segundo momento, inmediatamente de finalizar se puede saber la matrícula inicial y final que tuvo el programa transversal.

No obstante, un área de oportunidad que se tendrá que dialogar entre los y las diseñadoras del programa será como evaluar las redes de apoyo en la inserción profesional, quizá por tres momentos dentro de su empleabilidad con estrategias cuantitativas y cualitativas de estudios de egresados. De esta forma se analizarán los resultados por medio de un periodo para saber si el programa cumple con los criterios de una innovación educativa en el posgrado asociada al campo de la empleabilidad.

8.1.3.3. Tercer nivel: Reestructuración y actualización curricular interna del programa de posgrado.

Las innovaciones sugeridas en este nivel son con base en las opiniones que las y los agentes de experiencia hicieron, se debe mencionar que no son expertos en diseño de contenido ni actualización de programas académicos, sin embargo, a partir de lo que vivieron y continúan enseñando en la maestría las ideas planteadas son mediante

características como: uso de bibliografía actualizada, problemáticas educativas más actualizadas, nuevas líneas de investigación educativa pero además en otros campos del conocimiento y diversos escenarios para el desarrollo de las investigaciones.

Nivel de innovación	Objetivo	Agentes de cambio	Implementación	Evaluación
Reestructuración y actualización del programa	Transformar el programa de la Maestría de Innovación Educativa con relación a las nuevas realidades socioeducativas.	- Expertos en diseño de contenido y actualización de programas académicos. - Tutores o mentores que den seguimiento a los resultados digitales en la búsqueda de empleo.	Dentro de los estándares de actualización de un programa de posgrado. Visualizar un eje transversal en la relación formación e inserción profesional por medio de redes digitales.	Con base en los criterios de la Universidad de Sonora y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Tabla 8.3. Colin-Palma (2022). Proceso de la propuesta de innovación en el tercer nivel de aplicabilidad.

En seguimiento con Tejada (1998) y De torre (1997) y los elementos que debe tener un modelo de innovación educativa, se debe pensar que este nivel de reestructurar el programa está fundamentado en una estrategia que debe tener el programa de posgrado. Por lo anterior, este nivel puede ser modificado a otros niveles de la propuesta de innovación, eso en beneficio de su aplicación y la mejora formativa de estudiantes y egresados. La sugerencia que se hace en esta propuesta es reflexionar sobre una transformación de elementos del programa, puesto que, con relación a los contenidos, en las experiencias analizadas existe un significado y sentido favorable al aprendizaje brindado. Lo que se infiere, que la actualización debe dirigirse a las necesidades contemporáneas, y sobre todo, a una contextualización post-pandemia.

8.1.3.4. Cuarto nivel: Transformaciones en pedagogías y estilos formativos del posgrado.

Una de las propuestas con mayor frecuencia entre los y las entrevistadas fueron las que se relacionaron con la necesidad de una transformación en las pedagogías y estilos de interactuar los y las académicas con el estudiantado para el desarrollo de conocimientos. Es por eso, que este nivel de innovación es un requisito que se precisa urgente atender. Tal y como se expuso en los resultados, las áreas de mayor necesidad son: las pedagogías para la enseñanza, una adquisición de nuevos modelos educativos, relaciones equitativas, soluciones de problemas académicos y una enseñanza empática.

Las líneas de acción que se proponen para la innovación son mediante la formación, capacitación y actualización de las y los académicos en procesos pedagógicos. Es importante mencionar que no se intenta realizar una crítica a la libertad de cátedra que tiene cada académico o académica en sus materias ni a experiencia como docente, más bien, es la

búsqueda de métodos contemporáneos acordes a los objetivos del mismo programa. La innovación educativa es base del programa, por lo tanto, la planta docente debe asumir su rol como agente innovador. A continuación, en la siguiente tabla se expresan las generalidades del nivel de innovación.

Nivel de innovación	Objetivo	Agentes de cambio	Implementación	Evaluación
Transformaciones en pedagogías y estilos formativos del posgrado	Diseñar estrategias en la formación, pedagogías y estrategias educativas de carácter innovador para la impartición de clases en académicos en el posgrado.	- Académicos y personal docente de la MIE - Sugerencia a administrativos del programa	Por medio del desarrollo de cursos y talleres de actualización pedagógica a los académicos y personal de la MIE	Al finalizar cada generación es importante realizar una encuesta de satisfacción sobre las interacciones pedagógicas y formativas que tiene el profesorado hacia sus estudiantes. Por otro lado, también se debe implementar una con los docentes para saber el grado de participación, competencias y desarrollo profesional tienen los estudiantes al egresar de la maestría.

Tabla 8.4. Colin-Palma (2022). Proceso de la propuesta de innovación en el cuarto nivel de aplicabilidad.

El objetivo de este nivel es un diseño de estrategias para la innovación educativa dentro del mismo programa, la intención es un trabajo con las y los académicos en actualizaciones de temas para la docencia, metodologías pedagógicas actualizadas, prácticas centradas en los y las estudiantes, actividades horizontales y ejercicios asertivos en las interacciones educativas y personales. El diseño de la actualización de herramientas o estrategias para la innovación puede fungir dentro del mismo posgrado, de tal manera el programa sería incubadora de los procesos de mejora pedagógica los mismos son producto de un diagnóstico de las necesidades de las nuevas generaciones.

Este nivel de propuesta de innovación puede ser implementado en diferentes formas de participación, en un primer momento puede llevarse a cabo a partir de un diseño instruccional interno del programa para que la misma comunidad académica pueda realizar el proceso arquitectónico de aprendizaje con base en las experiencias de esta investigación y de otras. Un segundo momento es el ejercicio práctico de la capacitación en pedagogías y formación humanista para la enseñanza, mediante cursos, talleres o capacitaciones hacia los y las académicas que conforman el cuerpo académico del posgrado. Con el propósito de

una actualización en principios de pedagogía contemporánea que sea pertinente al nivel educativo de enseñanza.

Los cursos o talleres pueden ser desarrollados por módulos o capacitaciones previas a cada generación en donde se analicen los nuevos paradigmas de la enseñanza en posgrado, enfocándose en aquellas áreas de oportunidad que resaltaron en los resultados de esta investigación, por ejemplo, formas de comunicación empatía, lenguaje inclusivo, interacciones recíprocas y horizontales, promoción del uso de la tecnología para la enseñanza y vinculación al campo laboral. No es conveniente ser repetitivo con lo propuesto en el capítulo anterior, sin embargo, las cuatro áreas de oportunidad que deben ser capacitados las y los académicos son:

- Métodos pedagógicos para la enseñanza en posgrado
- Formación humanística y recíproca entre profesorado-estudiantes y Directores de tesis-tesistas.
- Redes de apoyo para la empleabilidad.
- Educación tecnológica o digital en la enseñanza.

Una opción para la implementación de nivel es por medio de recursos digitales, es decir, por medio de plataformas virtuales se puede administrar el taller o el curso, de esta forma se optimiza el tiempo de cada académico para la dedicación de sus otras actividades dentro de la universidad. El punto de una capacitación no debe ser percibido como una actividad más o algo que sea trabajo extra, sino como un espacio de aprendizaje sobre las nuevas formas de enseñanza. Es así que una modalidad virtual, asincrónica o sincrónica permite una adecuación a cada docente, académico o administrativo (los administrativos fueron sugeridos como agentes de cambio debido a la relación que llevan con las y los estudiantes, pero esto quedará en consideración del cuerpo académico).

Como cada uno de los niveles de la propuesta de innovación la evaluación en con el fin de mejorar y conocer cuáles son las áreas de oportunidad. Por eso, la evaluación de los procesos pedagógicos que debe ser por parte de los y las estudiantes que cierra cada generación posterior de los cursos o talleres que lleva el cuerpo académico, aquí se puede cuestionar las áreas de la acción formativa que vivieron en sus estudios. Y también a los docentes que fueron parte de la capacitación para indagar si desde su experiencia con esa generación hay algo extra que debe tener el curso o taller de innovación y actualización pedagógica y formativa. Una recomendación es encuestar a los egresados cada determinado tiempo para relacionar los procesos pedagógicos con las competencias que desarrollaron en el posgrado y aquellas relacionadas al campo laboral.

8.1.3.5. Quinto nivel: Evaluación de todo el proceso de innovación

En la continuidad de las respuestas de las preguntas fundamentadas en el capítulo teórico sobre la innovación en los posgrados, una innovación no es un proceso que suceda rápidamente ni con resultados a corto plazo (García, 2006), dentro de los posgrados la

innovación educativa debe ser diseñada desde dentro del programa y sustentada bajo los requerimientos de los contextos inmediatos. Entonces la prospectiva que se tiene de este nivel de innovación educativa es que la evaluación se ejecute en cada una de las fases aplicadas, pero también una vez que todas sean realizadas. Se considera que, para ello se debe idear y planear los tiempos entre cada uno de los niveles y las herramientas de las evaluaciones.

Las sugerencias que se hacen para la evaluación final son con base en el modelo de Fullan (2002) en donde se establece que una innovación debe tener una continuidad después de su implementación, y la evaluación es mediante instrumentos, actividades o estrategias cualitativas y cuantitativas, retroalimentación de la propuesta de innovación por expertos internos y externos, difusión de medios del programa implementado y evaluado, y se finaliza con la transferibilidad a otros contextos. A continuación, en la siguiente tabla se hace la prospectiva de la evaluación del programa:

Nivel de innovación	Objetivo	Agentes de cambio	Implementación
Evaluación de todo el proceso de la propuesta de innovación	Evaluar la pertinencia de cada uno de los niveles de la propuesta de innovación para la Maestría de Innovación Educativa.	Todo el personal de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora.	- Estrategias e instrumentos cuantitativos y cualitativos. - Retroalimentación de la innovación. - Difusión de la innovación - Transferibilidad a otros programas.

Tabla 8.5. Colin-Palma (2022). Proceso de la propuesta de innovación en el cuarto nivel de aplicabilidad.

Para la primera parte de la implementación la aplicación de instrumentos o estrategias de la innovación en el programa debe ser pensada en los alcances que se buscan. En un aspecto cuantitativo se recolectarán aquella información sobre la eficacia y eficiencia de la innovación en datos estadísticos, mismos que ayudarán a posicionar la innovación como un programa transversal del mismo posgrado. Y en lo cualitativo, el conocimiento de experiencias, percepciones y vivencias le otorgaran un sentido a cada integrante que con sus conocimientos y saberes le dieron una matrícula o una enseñanza al programa. Esto debe ser reflexionado por expertos internos o externos que lleven a cabo este proceso.

En un seguimiento del modelo de Fullan (2002) Castillo (2010) propone que se debe retroalimentar la innovación desde todas las personas que participaron en la misma por un tiempo seleccionado. Para este nivel es preciso crear grupos focales, observación o entrevistas en profundidad para idear mejorar el proceso de innovación. Una vez que se tienen esas mejoras es importante que se difunda que el posgrado cuenta con un programa transversal de innovación constante en los diferentes niveles de aplicación, con el propósito de a mediano o largo plazo se pueda replicar en otros programas de la Universidad de Sonora.

Es así como se concluye cada uno de los niveles de la propuesta de innovación a partir de los resultados de una investigación fenomenológica a egresados y egresadas. Se infiere que si la innovación es implementada en futuras generaciones la relación entre formación de

posgrados e inserción profesional puede ser atendida desde que cursan el posgrado. Ya que en el nivel de actualización de contenidos la idea es adentrarse a competencias de investigación aplicadas a los nuevos contextos de empleabilidad para egresados y egresadas con una credencial de maestría fomentando que la carrera de investigación continúe de esa forma se cumpliría el objetivo del posgrado.

Consideraciones finales del capítulo

Para finalizar este capítulo es pertinente agregar que las observaciones, sugerencias y líneas de acción que se proponen en este capítulo son intencionadas hacia una intervención educativa dentro de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora. Los resultados cualitativos de una investigación de experiencias formativas y laborales guían una serie de áreas de oportunidad y líneas de acción que el programa puede atender para la mejora de sus procesos formativos y académicos.

Desde el primer diagnóstico reportado por García (2011) se detectaron algunas situaciones problemas que permean la presente investigación encaminadas hacia la modernización de estilos formativos programa, atención a las necesidades individuales de sus estudiantes y pertinencia del programa con los campos laborales. Existe la claridad que el programa es el encargado de formar agentes de cambio en áreas de la investigación educativa, sin embargo, no existe una demanda que pueda emplear a todas las personas que egresan del programa (INEGI, 2021).

Por lo anterior, promover la innovación educativa entre la formación y la empleabilidad de profesionistas a nivel posgrado en el mismo programa de Maestría de Innovación Educativa, posibilita mayores oportunidades laborales en los y las egresadas. Con base en los resultados de la investigación, las y los egresados ven necesario que desde antes de su egreso de la MIE se encaminan hacia los escenarios laborales de la ciencia o la docencia. Como consecuencia, la propuesta de innovación diseñada es un proceso integral a todo el programa y las áreas de empleabilidad puede ser visto como un eje transversal, esto para no interferir en los contenidos ya establecidos.

Se finaliza por medio de una reflexión sobre la pertinencia y relevancia que tiene una propuesta de innovación en una tesis de doctorado, ya que es un acercamiento a una posible intervención educativa para futuras investigaciones. Además de que se visualiza la pertinencia social que tiene un trabajo de grado con la sociedad que se investigó. Es decir, las narrativas y experiencias de las y los egresados ayudará para evitar que se repitan patrones que fueron reportados como negativos en su enseñanza de posgrado, o bien, para la generación de mejoras a un programa que les cambió su vida y les aperturó conocimientos y aplicabilidad en su vida profesional.

Conclusiones

Esta investigación tuvo el objetivo de analizar las experiencias de egresados y egresadas de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora en su inserción profesional. Se elaboró bajo criterios de un diseño metodológico cualitativo y se encontraron similitudes, retos y diferencias con lo investigado en los marcos referenciales, teóricos y contextuales de los procesos de posgrados a nivel nacional y estatal. Uno de los primeros puntos a resaltar es que la calidad de los posgrados educativos, sin adentrarse en conceptos ni nociones en la actualidad, se ve afectada por la cantidad de matriculación desmesurada y su desvinculación con los mercados laborales actuales.

Por otro lado, los procesos formativos de los posgrados de educación buscan una calidad educativa en modelos de enseñanza contenidos y aplicación de ciencia y tecnología. Sin embargo, tanto en la literatura como en los hallazgos de la presente investigación, resalta una ausencia de tendencias contemporáneas de investigación sobre procesos internos de los posgrados y problemáticas educativas. Lo que ocasiona que al egresar de los posgrados los y las agentes de experiencias tengan un impacto con su realidad inmediata.

Una de las opciones para comprender la calidad del posgrado en educación en la actualidad, fue mediante una vinculación de los procesos formativos que se viven y sus repercusiones en el campo laboral. Para ello, se necesitó la participación, voz, narrativa y todas las experiencias de cada uno de las y los participantes de esta investigación. Es preciso detallar el cumplimiento del objetivo general del presente estudio al adentrarse, sentir, percibir y visibilizar cada una de las vivencias, significados y sentidos que tuvieron las y los agentes de experiencias durante las entrevistas en profundidad.

Es así como la estructura del cierre de esta investigación es repensar una reconstrucción en los contenidos y programas de estudios de posgrados en educación que conlleven a las y los egresados una empleabilidad científica y aplicada en contextos nacionales o internacionales. La anterior aseveración, se consolidó desde los apartados conceptuales y el posicionamiento teórico, y además de eso, en las líneas de acción de posgrados en otros contextos. Y en las interpretaciones de experiencias de cada persona al egresar del posgrado.

Tales resultados posibilitaron diseñar y comprender una propuesta de innovación establecida en la presente investigación, que si bien, no estaba dentro de los objetivos particulares si fue un hallazgo detonado por los resultados de las narrativas de cada integrante que participó. Además de eso, los resultados dejaron ver otras interrogantes que se deben analizar con rigurosidad sobre las acciones que ocurren dentro del proceso formativo de quienes son estudiantes o académicos de posgrados en educación. El término utilizado para ellos y ellas fue agentes de experiencias ya que son seres humanos que infieren, sienten y conocen que los modelos educativos, los aprendizajes, las enseñanzas, la

creatividad, las tendencias contemporáneas de investigación y el uso de tecnologías debe ser soporte de la vinculación entre educación de posgrados y empleabilidad.

De tal forma, la construcción teórica, metodológica, los resultados y la propuesta de innovación determinan que los procesos formativos contemporáneos, individualizados, humanistas, centrados en el ser y productivos facilitan los grados de maduración de cada una de las personas que los experimenta, y son así, como fueron percibidos para los agentes de experiencia resaltando que las áreas de mayor fortaleza de un correcto proceso formativo fue la autonomía y el pensamiento crítico aplicado en cualquier otro escenario de su vida (Barron, et al., 2010).

Otro de los procesos indispensables para la construcción de las presentes conclusiones fue el sustento del estado del arte de los procesos de experiencias formativas e inserción profesional. Y debido a eso, desde los inicios de la búsqueda, recolección, síntesis y análisis de toda la información sobre los procesos vinculados con las experiencias vividas de egresados y egresadas se sustentó la presente tesis en una noción teórica y empírica. Para ello, el concepto de formación integradora fue requisito a lo largo de toda la tesis, el mismo que dio una dirección renovada e innovadora a los procesos metodológicos, de esta forma, se incorporó como un eje articulador entre la organización del posgrado en educación, los métodos de trabajo, las pedagogías didácticas, las acciones humanistas y las transformaciones sociales, culturales y contextuales. Cuyos elementos fueron potencializadores y claves para el desarrollo de competencias laborales.

Un elemento de interés previo a la argumentación ontológica y epistémica de las preguntas de investigación, objetivos específicos y resultados es el posicionamiento de la relación que tiene el sujeto-objeto del estudio. En esta perspectiva, el sentido que tuvieron los participantes y el objetivo de estudio fue estrecha, activa, dinámica y percibida como una figura llena de emociones, ideas, necesidades, sueños, metas y experiencias que abonan a su configuración y reconstrucción en sus procesos de inserción profesional. Por lo anterior, se concluye que comprender la experiencias desde una teoría humanista centrada en la persona de Carl Roger (1975/1996) y Nussbaum (2005) fortaleció el cumplimiento de objetivos y preguntas de investigación.

Para el logro de una intención a profundidad de cada una de las narrativas la experiencia fue comprendida desde cinco dimensiones propuestas por Larrosa (2006) que van desde la ontología, epistémica, axiológica, metodológica y teleológica, estas áreas permiten adentrarse al sentido y significado de quienes vivieron sus procesos formativos y sus implicaciones en el campo laboral. En lo que respecta Guzmán y Saucedo (2015) explican que la experiencia en los procesos formativos tiene un alcance de interpretación con mayor detalle y en la misma esencia de la vida humana.

La configuración de las experiencias vividas permitió entrelazar la formación de posgrados en educación y la relación que tiene con la empleabilidad, no sólo con los actos

de un trabajo remunerado, sino con la noción de inserción profesional (Betancourt, et al., 2020) que hace referencia a la aplicación de sus competencias personales y aquellas que fueron desarrolladas. adquiridas y aprendidas durante sus estudios de posgrados en campos laborales vinculados con la investigación, la docencia, gestión o administración educativa. Es decir, comprender el significado y sentido de poseer un grado de maestría y su aplicabilidad en campos laborales.

En las siguientes líneas se explicara y justificara cada uno de los resultados encontrados en las preguntas y objetivos de la investigación. Además de eso, se integran hallazgos en áreas de impacto para la transformación de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora. Para finalizar este apartado se describen algunas limitaciones de la investigación y se realiza un listado de recomendaciones y líneas de acción de futuras investigaciones que tengan intereses de analizar las experiencias de egresados y egresados de programas de posgrado en educación.

En respuesta de la primera pregunta de investigación *¿Cuáles son las experiencias formativas que se asocian a la inserción profesional de los egresados de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora?* Para ello se construyeron siete categorías que permitieron identificar las experiencias dentro del posgrado que formaron parte de sus procesos de empleabilidad, entre las categorías de mayor relevancia fueron: procesos formativos, educativos, pedagógicos, académicos, no formales y competencias de posgrado.

En seguimiento de la pregunta inicial se encontraron varios hallazgos sobre las experiencias que vivieron dentro de sus estudios de posgrado. Una de las más significativas para las y los egresados fueron que los procesos de formación en la Maestría de Innovación Educativa al desarrollar una transformación personal cuando existe un cúmulo de cambios interpersonales, emocionales y socioeducativos durante los dos años del programa, pero además de eso, la transformación personal continua es pionera en su ingreso al mercado laboral.

Se analiza que desde los procedimientos iniciales para entrar al posgrado, el apoyo administrativo y de algunos académicos, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes con el mundo real propició un sentido hacia la actividad laboral de la investigación, la docencia o la intervención educativa. En algunos casos, fue percibida como modelo de futuras metas laborales y profesionales, al conocer los perfiles de sus académicos, coordinación del programa o de sus directores de tesis.

Por otro lado, los procesos de rigurosidad académica, exigencias por parte de académicos y académicas hacia sus estudiantes, la interacción de poder vertical o incluso los tratos obstinados, duros o estrictos, también formaron parte de sus transformaciones personales y apoyaron en la inserción profesional. En esta categoría, existieron múltiples experiencias que se denominaron resilientes, puesto que los y las egresadas refirieron que durante sus

estudios fueron momentos de estrés, desmotivación o ansiedad ante las actividades del posgrado, una vez dentro del campo laboral pudieron aplicar técnicas de enseñanza o procesos de investigación educativa. Es decir, que a pesar de eventos desmotivantes o rigurosos durante del posgrado fueron propiciadores de competencias para la empleabilidad en mercados laborales actuales.

Se puede asumir que la pertinencia entre el apoyo de la comunidad que integra el posgrado y la adaptación de los procesos educativos en las adaptaciones en necesidades socioculturales son factores que favorecieron los ejercicios de inserción profesional. Tal y como lo argumenta Patiño (2019) el posgrado en México debe ser un escenario de transformaciones hacia sociedades globalizadas y en apertura trayectorias en la investigación educativa. Dentro de esta misma categoría se expresó que existieron actividades fuera de los contenidos o las asignaturas del mismo programa en donde las conversaciones de pasillo, la socialización de conocimiento empírico, la informalidad de consejos u opiniones fomentaron prácticas colaborativas que volvieron ejes para la intencionalidad de líneas de empleabilidad.

En concordancia con Nuñez et al. (2018) uno de los elementos indispensables para la generación de experiencias formativas tiene que ver con las actividades pedagógicas que se desarrollaron dentro de la Maestría de Innovación Educativa. Aquellas que tuvieron una mayor significación en su inserción laboral fueron las asociadas con los postulados de Carrillo (2017), Carbajal (2018) y Espinoza, et. al. (2019) en función de las propiedades personales y humanas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en las relaciones de apoyo en clases, asesorías de tesis o tutorías y, por último, la consolidación de competencias para el área científica.

Ahora bien las experiencias de mayor relevancia para las y los egresados fueron aquellas asociadas con el aprendizaje y desarrollo de competencias que pudiera aplicar en el campo laboral. En esta parte, las experiencias sobre los procesos de investigación fueron favorables ya que son parte de los objetivos del programa. Oficialmente y en seguimiento de los criterios de CONACYT (2019) el programa de investigación orienta que las y los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas hacia un fin o el logro de un grado.

No obstante, como hallazgo particular se analizó que la adquisición de otros conocimientos no formales fueron los que se asimilaron como propios para el desarrollo de nuevas experiencias en relación con competencias en la entrada al mundo laboral. Entre los más sobresalientes fueron: el modelado de clases por parte de sus catedráticos; la rigurosidad académica y educativa; la metodología y organización de sus actividades educativas; y algunas interacciones entre agentes de experiencias y personal del posgrado.

Como justificación de lo anterior, para Méndez (2017) asegura que en múltiples investigaciones se ha encontrado que las competencias de investigación no precisamente son las significación para la vida laboral. De hecho, se concuerda con el autor que las

vivencias individuales, los fenómenos sociales dentro del posgrado y la propia relación entre personas con los contenidos son propiciadores para aquellas competencias solicitadas en el campo profesional actual, tales como: procesos de comunicación, habilidades técnicas, estabilidad emocional y regulación ante el cambio (Di Meglio, et. al., 2019).

Otro de los puntos medulares que se encontró al intentar dar respuesta a la primera pregunta de investigación, fue que en las percepciones de las y los egresados la universidad no tiene ningún tipo de relación ni interés por su continuidad o seguimiento al egresar de la maestría. De hecho, los estudios de egresados son escasos en el mismo programa, puesto que en los 20 años de consolidación del posgrado solo se tienen registro de dos seguimientos publicados en tesis o artículos científicos. Es decir, la inserción profesional no es parte del cumplimiento de los objetivos del programa, aunque en alguno de ellos si lo mencionen.

Se debe recordar que el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora (2021) la empleabilidad y la difusión del conocimiento son normativas que se deben seguir estudiando para el alcance de metas como una institución de educación superior de calidad. Para ello, Betancourt, et al. (2020) señalan que el vínculo entre universidad y empresa debe ser una responsabilidad social del mismo recinto educativo, a lo que asumen que en Latinoamérica y en el caso específico de México los posgrados requieren una educación dual (Dominguez, 2019) para un ejercicio recíproco entre la cantidad de egresados de los posgrados y la posibilidad de ingresar a campos laborales de investigación, docencia o gestión educativa.

En conclusión las experiencias formativas del posgrado en torno a la enseñanza curricular, resiliente, integradora, los contenidos, las interacciones entre pares y la relación con las figuras académicas fueron la base de diseñar un sentido para quienes estudiaban un posgrado en investigación y al egresar se posicionaron en campos de empleabilidad. Si bien, se entiende que los estudios de posgrados deben tener una consolidación en la profesionalización o la investigación, en el contexto mexicano existen múltiples factores que limitan las metas o intenciones en entrar al campo científico.

En la segunda pregunta de investigación *¿Cuál es el sentido otorgado a la formación recibida en la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora?* Las interpretaciones son diversas, existe un agradecimiento y reconocimiento a la enseñanza, aprendizaje, relación con figuras académicas y administrativas. Sin embargo, se considera que no existen procesos pedagógicos en los métodos de enseñanza-aprendizaje, por tal motivo, se hace pertinente la noción de formación integradora centrada en cada agente de experiencia.

Es decir, el sentido que tiene actualmente el posgrado es hacia un conocimiento particular y desactualizado del campo de educación superior, la obtención de un título académico, una manutención de dos años y una credencial para un mercado laboral. No

obstante, no debe verse de manera negativa el sentido percibido, puesto que conlleva al cumplimiento de retos y metas en algunos de los casos. Con base en las narrativas interpretadas el sentido del posgrado debe ser guiado a competencias para la empleabilidad formal, los procesos más individualizados, la generación de conocimiento y la aplicabilidad y la actualización de los problemas educativos.

El sentido de haber sido estudiante de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora es totalmente de autoconocimiento al ser parte de un grupo selecto, con un conocimiento arduo y con intenciones de una empleabilidad similar que sus figuras académicas. Ser egresado y egresada permite analizar el posgrado desde una mirada objetiva y subjetiva desde sus experiencias, es por eso, que la formación se percibe como un área de mejora que como lo argumentan los autores (Keck y Saldivas, 2016; Hirsch, et. al., 2020; Chalela, et. al., 2017) los actos pedagógicos no deben ser olvidados.

En los resultados de la investigación, el sentido de haber sido estudiante de la MIE se dirige a potencializar competencias académicas y a conocer sobre la investigación educativa, sin embargo, se identificaron una diversidad de factores que pueden llegar a obstaculizar los sentidos que tuvo el estudiar un posgrado en la inserción laboral. A pesar de ello, si se enfrentaron a situaciones en donde las emociones, estados de ánimo o procesos interpersonales y/o académicos se veían afectados, los y las agentes de experiencias adoptaron un rol resiliente del mismo.

El sentido en general fue ser profesionistas con alto nivel de conocimiento y desempeño en competencias de investigación, docencia e intencionalidad de adentrarse a la ciencia desde empleos en la academia, industria u otros. Debido a lo anterior, el *para qué* de los estudios de posgrados fue determinado como conocimiento del área, una credencia o grado, mayores oportunidades laborales y desarrollo personal. Con el propósito de una empleabilidad formal en áreas de la ciencia y educación.

En consecuencia de la tercera pregunta de investigación *¿Qué significado tienen las competencias de investigación en el posgrado de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora en relación con la inserción profesional*? y a su vez con el objetivo de identificar los significados conferidos a las competencias de investigación uno de los hallazgos con mayor relevancia para la investigación fue que las y los egresados en definitiva, le dan un significado positivo y aplicable a las competencias de investigación, que si bien, el posgrado lleva el nombre a la innovación educativa, lo que ellos y ellas desarrollaron en el mismo fue aprendizaje y conocimiento para la investigación educativa.

Las mismas competencias de investigación que van acorde aquellas propuestas en el estado del arte, que son bajo los cuatro pilares de la educación en el a hacer, a ser, conocer y a convivir en comunidades académicas (Trejo, 2019) las que tuvieron mayor significado en las propias experiencias vividas fueron:

- Adaptabilidad a nuevos escenarios de investigación (convivir en comunidades académicas).
- Generación de procesos creativos individuales para el diseño de la investigación educativa (a hacer).
- Prioriza metas en relación a los conocimientos del posgrado y la empleabilidad del contexto real (a hacer).
- Desarrollo de habilidades, destrezas, resiliencia y control de emociones durante sus estudios de posgrado (ser).
- Construye y reconstruye valores, emociones, información y juicios para mejor adaptabilidad en los campos formativos y empleables (ser).
- Comprende nuevas formas de investigación y de difusión del conocimiento (conocer).

Entre las más destacadas en definitiva se ubican aquellas con un significado a los procesos de conocimiento y aprendizaje teórico. Otro de los hallazgos dentro de las significaciones a las competencias de posgrado fueron hacia aquellas que no se vieron reflejadas en una aplicabilidad dentro o al salir del posgrado y que eran parte de los objetivos del mismo. Sobre todo a las competencias para el desarrollo de innovaciones e ingreso a campos laborales nacionales o internacionales de ciencia aplicada.

Las competencias que debieron ser priorizadas bajo los significados de la aplicabilidad en el mundo real del empleo se encuentran: los proyectos de colaboración con otras redes de estudiantes o egresados para la generación de ciencia colectiva, mejorar la empatía entre agentes de experiencia y facilitadores en los procesos formativos, aprendizaje interactivos con las realidades educativas actuales, crear innovaciones o intervenciones educativas para la sociedad en general y fomento de la cultura de innovación en prácticas educativas y de investigación en todos los niveles formativos.

El significado conferido es determinado en tiempos lineales o de trayectoria, es decir, los y las egresadas durante el proceso formativo las competencias identificadas iban dirigidas a sus actividades escolares. Al egresar de la maestría se identificó que las competencias de investigación iban muy centralizadas a campos reducidos de empleabilidad. Sin embargo, se adecuaron a darles una aplicabilidad en sectores como la docencia o la industria. Es por ello, que aquellas con mayor significado fueron las que se relacionaban más con las necesidades de los campos laborales, es decir, la innovación, trabajo en equipo, conocimientos generales y específicos, el uso de tecnologías o la estructuración de documentos fueron las más sobresalientes.

Y para finalizar se dio respuesta a la pregunta de investigación que de manera muy general vinculaba la enseñanza del posgrado y la relación con su inserción profesional *¿Cuál es la percepción que tienen los egresados de la Maestría de Innovación Educativa respecto a los procesos académicos, pedagógicos, integrales e innovadoras que vivieron en*

su formación? Se encontró que existen diferentes percepciones sobre su trayectoría durante sus estudios de posgrado en la Universidad de Sonora.

Tal y como se determinó en los resultados existió una percepción positiva e integradora sobre los procesos académicos de la MIE, puesto que, que los contenidos y la enseñanza fue algo que dejó un conocimiento, saberes y motivos para aplicarlos al egresar en diversos contextos laborales o educativos. En donde las áreas de oportunidad para el posgrado y sus interacciones con los estudiantes tienen que mejorar fueron en las relaciones pedagógicas y estilos de enseñanza. Aunque no todo dentro de la maestría tiene que modificarse, si hay transformaciones que se requieren hacer conforme a las nuevas generaciones, al mercado laboral y a los nuevos problemas educativos.

Los resultados de las percepciones sobre las prácticas pedagógicas o el acercamiento a la integridad del estudiantado tiene un sentido y significado con el vínculo entre *universidad-formación-facilitadores-empleabilidad* lo cual la propuesta de una formación integradora centrada en los y las estudiantes relacionada con los campos laborales fomenta que las experiencias, los significados y el sentido de estudiar un posgrado de innovación educativa tengo mejor aplicabilidad en escenarios de empleos actuales.

Y para finalizar con los resultados de la pregunta de investigación los procesos de innovación en la maestría continúan en construcción. Y con base en las vivencias y sugerencias de cada agente de experiencia se diseñó la propuesta de innovación dentro del posgrado. La propuesta de innovación tiene una trascendencia en los niveles de aplicabilidad que sugiere y promueve un transformación desde la estructura curricular, métodos de enseñanza innovadores, pedagógicas contemporáneas y aplicabilidad o acercamiento a los campos empleables. Con una transversalidad en los actores que hacen posible todo el acto educativo.

Los hallazgos de la investigación dan respuesta a las preguntas, y además de eso, se cumple el objetivo general, ya que al haber analizado las experiencias formativas de las y los egresados de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora y sus repercusiones en su inserción profesional. Se identificaron los sentidos y significados conferidos a un proceso formativo de dos años. Y más allá de eso, a comprender las necesidades, retos o modificaciones que debe realizar el posgrado para tener un acercamiento profundo a la empleabilidad formal de jóvenes con credenciales altas.

La educación de posgrados ha sido analizada generalmente por medio de estudios de egresados o metodologías cuantitativas, sin embargo, quedan vacíos para continuar investigando la integridad, emociones, deseos e intencionalidades de cada una de las personas. La presente investigación focalizó sus estrategias en las propias experiencias de cada agente que vivió, sintió y percibió una formación educativa en un espacio y tiempo determinado. Pero que al igual que todos al egresar se enfrentaron a un mundo real fuera de aulas o artículos de investigación.

Por lo anterior, el binomio de formación e inserción profesional fue el pilar de una construcción teórica desde líneas epistémicas, ideales, humanistas, métodos fenomenológicos, historicidad, conceptos y nociones, contextualizaciones internacionales, nacionales y locales de los estudios de posgrados. Lo que dio como resultado una nueva forma de analizar percepciones sobre campos laborales a partir de una experiencia única e irrepetible de cada agente. Los procesos de investigación educativa posibilitan conocer y comprender otros sectores del desarrollo humano, como lo es la empleabilidad. Que se sabe que probablemente desde esta área de investigación no se puedan generar transformaciones en sectores económicos, si se puede promover una educación inclusiva, transformadora y adaptable a nuevos escenarios.

Los resultados de conocer las experiencias al egresar a un campo laboral posterior a una educación de posgrado de dos años, del desarrollo de competencias de investigación o profesionalizantes, de múltiples análisis de problemáticas educativas, o bien, de intervenciones educativas, posibilita a la generación de cambios en la educación formal de posgrados. Probablemente con el conocimiento de más de allá de solo datos numéricos al egresar del posgrado, el análisis de experiencias vividas servirá para que propuestas de innovación como la diseñada en esta tesis o modelos de intervención educativa favorezca una educación de posgrado con pedagogías emergentes no tradicionales, interacciones centrada en facilitadores y agentes de experiencia, métodos de enseñanza innovadores, uso de tecnologías para la educación, desplazamiento de conocimientos más allá del aula y aplicabilidad en un mundo de empleabilidad real.

Es decir, no continuar con planes de estudio, posgrados centrados nada más en un conocimiento limitado a campos de investigación, sino también tener una contribución a la sociedad o a la resolución de problemas en campos industriales, tecnológicos y mercados económicos. Darle al posgrado de educación contemporánea una línea socialmente responsable con personas, conocimiento y aprendizaje y realidades empleables dignas.

Limitaciones

Algunas de las limitaciones de la presente investigación van dirigidas al método fenomenológico con el que se trabajó. Las experiencias humanas son únicas e irrepetibles, entonces no se pueden generalizar los datos obtenidos en la presente investigación. Pero si se puede aplicar una metodología cualitativa para futuras investigaciones. Se debe considerar que esta tesis tiene un sustento teórico humanístico y una aporte conceptual de formación integradora centrada en la persona, o bien, en agentes de experiencia y se ajusta al diseño metodológico interpretativo fenomenológico y narrativo.

La estructura de las entrevistas deben ser diseñadas con base en la aplicabilidad, debido a que por cuestiones de la pandemia COVID-19 las entrevistas para la recolección de la información fueron en línea por videollamada bajo material de apoyo visual e interactivo.

Se enfatiza que para futuros diseños se debe reestructurar desde la población a investigar, teorías, nociones conceptuales hasta métodos para su aplicabilidad.

Otra de las limitaciones que tuvo la investigación fue no llevar más allá la propuesta de investigación hacia una intervención educativa, primeramente por tiempo de la realización de posgrado y segunda por la falta de acercamiento con la Maestría de Innovación Educativa para mostrarle la propuesta de innovación y el sustento de una intervención educativa. Mostrar estas limitaciones favorece en futuros estudios similares.

Futuras líneas de investigación

En la investigación se tomó la decisión de realizar propuestas teóricas, metodológicas y de innovación educativa, específicamente para la población de estudio. Se da respuesta a la segunda investigación que se hizo sobre estudios de egresados de este posgrado, debido a que se dejaba abierto que debían adentrarse a respuestas cualitativas. Como tercer estudio de egresados y egresadas de la Maestría de Innovación Educativa, el alcance fue descriptivo y exploratorio de las narrativas de cada agente de experiencia. Por tal motivo, se propone que se continúe con nuevas metodologías mixtas para alcances más profundos.

En relación a los ejes temáticos, teóricos y conceptuales se sugiere que haya mayor centro de interés en mercados internacionales, nacionales o locales de empleabilidad científica para personas que egresan con perfiles y competencias de investigación. Además de dirigir la investigación en procesos económicos y conceptualizaciones del empleo, trabajo o inserción profesional. Y dirigir la investigación a las nuevas figuras del binomio formación-empleo como docentes, académicos, administrativos y empleadores.

Por último, es darle continuidad a investigaciones en intervención educativa para que las propuestas de innovación puedan llevarse a cabo y demostrar que la premisa de investigación se puede cumplir. En realidad existe una relación directa entre los procesos formativos con la inserción laboral, si se tiene una formación integradora basada en pedagogías innovadoras la inserción laboral será con mayor facilidad debido a los procesos de adaptación, a tener competencias de egreso para la empleabilidad o a continuar con los estudios de doctorado.

Tanto los estudios de posgrados en educación con el campo de la empleabilidad requieren nuevas formas de estudiarse y de intervenir la Universidad como recinto de conocimiento y sabiduría funge como centro potencializador de investigaciones que hagan posible que la Sociedad del Conocimiento, agentes de experiencia nobeles y campos laborales generen mejor interacción y una vinculación para la mejora de la sociedad contemporánea.

ANEXO 1

Guía para entrevistas de formación e inserción profesional

Nombre:	
Experiencias formativas	¿Cómo describirías que fue la formación que viviste en la licenciatura? Desde tus experiencias ¿cómo fue la formación de la maestría comparada con la licenciatura? ¿Consideras que hubo una transformación entre ambos niveles formativos? **¿Por qué?** ¿Cómo analizarías la experiencia de haber sido estudiante de la MIE? ¿Qué significado tenía para ti ingresar a la MIE? ¿Cuál fue el sentido que le diste a la MIE en tu proyecto de vida? Desde tu percepción ¿los contenidos curriculares de la maestría tienen una pertinencia con las necesidades educativas de tu contexto o del momento en que la cursaste? ¿Cómo analizarías los aprendizajes vividos en la MIE? **Con respecto a la relación con tus profesores** ¿Cuál es el sentido que tuvo en tu vida personal o profesional los tipos de aprendizajes de la MIE? Desde tu experiencia personal ¿el programa académico de la MIE te ayudó a la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo? ¿Consideras que el programa de estudio de la MIE es flexible para la diversidad estudiantil? Desde tu experiencia ¿se cumplieron los objetivos de la MIE?¿Qué significado tuvo para ti los procesos de investigación en la formación que viviste en la MIE? ¿Qué sentido tuvo para ti las prácticas educativas en investigación con tu vida profesional? Sé que no es un posgrado profesionalizante, pero es importante que indague en lo siguiente: ¿Existieron prácticas educativas o extra educativas que pudieran favorecer hacia la formación de las habilidades profesionales? Desde tu experiencia ¿Crees que se debería buscar la flexibilidad en el currículo más profesionalizante, es decir, algo más relacionado a los campos laborales? **¿Por qué?** Desde lo que viviste en la MIE y a tu egreso ¿Consideramos que la formación de posgrado debería ser orientada hacia los contenidos temáticos de investigación o centrarse en desarrollar habilidades para el mundo real? **¿Por qué?** Con base en tu experiencia ¿Cuáles serían los cambios que se requieren en la MIE para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje? 2¿Qué significado tuvo para tu proceso formativo las prácticas pedagógicas **(los académicos fueron claros en explicar y enseñar en tus haceres educativos y en el mundo profesional)** que se implementan en la MIE? ¿Cuáles fueron las ~~**prácticas pedagógicas**~~ **(acciones y actitudes)** en tu formación que dejaron algún tipo de sentido relevante en tu vida como profesionista? ¿Cómo describirías tus experiencias con los docentes en la MIE? ¿Podrías recordar alguna experiencia significativa que hayas tenido con los académicos de la MIE? Desde tu percepción ¿cómo fue el trato que tuviste personalmente con el cuerpo de académicos de la MIE? ¿Qué importancia tuvo tu individualidad y/o competencias personales en la formación que viviste en la MIE? ¿Qué relevancia le daban al uso de las TICS en tu formación de la MIE? Desde tus vivencias ¿Cuáles son o fueron las funciones de las TICS en tu vida como estudiante de la MIE? ¿Quiénes eran actores principales en el uso de las TICs durante tu proceso formativo?

	Con base en lo que tu viviste durante tu estancia en la MIE ¿Cuáles fueron las prácticas de innovación educativa que fueron más pertinente para tu desarrollo académico? 3Desde tu experiencia ¿Cuál fue la orientación (que rumbo siguió) que tuvo tu formación en la MIE? ¿En algún momento de tu proceso formativo de la MIE consideras que te brindaron y adquiriste herramientas para el egreso al campo laboral? **Expliquen la situación**
Experiencia e inserción profesional	¿En algún momento de tu ingreso al campo laboral percibiste discriminación por género? Al ingresar al mundo laboral ¿el origen de procedencia académico favorece o desfavorece tu inserción profesional? Previamente de estudiar en la MIE ¿Cómo fue tu experiencia laboral y que te hizo desear estudiar un posgrado? ¿Cuál es tu cargo laboral en la actualidad y crees que tiene una relación con tu formación de posgrado? ¿Qué significado tendría para ti ser parte de alguna plaza laboral en alguna universidad en donde se desarrollen competencias de docencia e investigación? ¿Por qué? ¿Qué intención tenías de ingresar al sistema nacional de investigadores u otra instancia pública o privada dedicada a la investigación educativa en tu egreso del posgrado? ¿En algún momento, entre tu egreso de la MIE y tu actual trabajo, existió alguna otra actividad laboral que hayas realizado no asociada a tu formación profesional? ¿Qué sentías al estar empleada en otra área que no fuera la que desempeñaste en el posgrado? ¿Podrías decirme alguna experiencia que hayas tenido inserta laboralmente en cargos docentes informales? Es decir, en donde no haya seguridad laboral, prestaciones o conformidad personal ¿Cómo fue tu vivencia y qué significado tenía laborar ahí? ¿Has sentido en algún momento de tu proceso de inserción laboral que sobre califiquen tus capacidades como profesionista? ¿Cómo lo percibes, que sientes, que deseas cambiar ante esto? ¿Cómo fue tu experiencia en el ámbito laboral como profesor (a) o trabajador (a) nobel al egresar de la MIE? Desde tu percepción ¿Consideras que haber tenido o no una estancia nacional o internacional en la MIE influyó para tu desarrollo laboral? En términos generales y desde lo que tú has vivido en este proceso de formación e inserción laboral ¿Qué significado tiene ser egresado de la MIE en la entrada al mundo laboral en tu contexto inmediato? ¿Qué intención tiene la formación que tuviste en la maestría de innovación educativa con los fenómenos sociales y educativos que tú has vivido? ¿La MIE tiene pertinencia social con el mundo real laboral en el que tú te insertaste? ¿Cuáles fueron algunas competencias que desarrollaste en la MIE y que tienen un sentido en tu práctica profesional en la actualidad? ¿Qué competencias profesionales o de investigación son las que más te solicitan en el área en donde te desarrollas profesionalmente? Desde lo que has vivido en el mundo laboral ¿crees que hay una correspondencia entre lo desarrollado en la MIE y el mundo real del empleo? En términos generales ¿Cómo viviste, sentiste o percibiste tu trayectoria laboral al egresar de la MIE? Al egresar de la MIE ¿Cómo fue tu búsqueda de empleo? ¿Qué expectativas laborales tenías al egresar de la MIE? ¿Se cumplieron o están en proceso? Desde tus experiencias ¿La MIE generó una posibilidad para tener una estabilidad laboral?

	Hablando de _____ como una persona individual, con metas, deseos, motivaciones, valores y confianza ¿Cuáles características personales crees que influyeron para que tu inserción profesional fuera óptima? ¿Alguno de los miembros de la MIE (académicos o administradores) te ayudaron para ingresar o ponerte en contacto para un empleo? ¿Tuviste alguna ayuda de redes de colaboración para ingresar a tu primer empleo al egresar de la MIE? ¿Quiénes? ¿Cómo es el ambiente laboral en el que actualmente laboran? En tu empleo actual ¿Cómo es el trabajo colaborativo entre profesionales? En tus actividades que realizas actualmente ¿Cuáles son las prácticas que aprendiste en la MIE que te ayudan para mejorar la cultura profesional de la empresa o de tu ejercicio profesional? ¿Cuáles serían los procesos de innovación en las prácticas formativas de la MIE para que haya mejor balance con lo que se vive en el mundo laboral?

ANEXO 2

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ciudad de Puebla, a ____de___de 20__

A través de este documento que forma parte del proceso para la obtención del consentimiento informado, queda invitado o invitada a participar en la investigación titulada: **Formación e inserción profesional: experiencias de egresados de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora** del programa de **Doctorado de Investigación e Innovación Educativa** de la **Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.** El propósito de esta investigación es conocer los procesos formativos que ocurren en la educación de posgrados en educación y su inserción al campo laboral.

Debido a lo anterior, su opinión es realmente valiosa para la investigación, antes de decidir, necesita entender por qué se está realizando y en qué consistirá su participación. Por favor tómese el tiempo que usted necesite, para leer la siguiente información cuidadosamente y pregunte cualquier cosa que no comprenda. Si usted lo desea puede consultar con personas de su confianza (colegas, familiares u otros) sobre la presente investigación, o bien, contactar directamente con la facultad de filosofías y letras de la **Benemérita Universidad Autónoma de Puebla** al correo diie.ffyl@correo.buap.mx o la directora de la tesis la Dra. Guadalupe Barajas al correo guadalupe.barajas@correo.buap.mx

Datos del procedimiento de la investigación

- Esta investigación se trabajará con una **entrevista a profundidad**. Es preciso aclarar que ninguna respuesta es considerada como errada, lo que se busca con su información es conocer las experiencias que vivieron como estudiantes y qué consecuencias han tenido como egresados y egresadas. La duración estimada es de una hora, o bien, pueden ser dos sesiones para su mayor comodidad. Su aplicación tiene dos posibles modalidades, las cuales están sujetas a la disponibilidad de cada uno de los participantes en consideración de la pandemia COVID-19. La primera opción es que la entrevista sea presencial en el lugar que el entrevistado (a) seleccione en la ciudad de Hermosillo. Y la segunda, es que se realice una videoconferencia a través de alguna plataforma digital.
- Antes de describir las actividades esperadas del entrevistado o entrevistada, es importante recordar que su participación es **anónima, voluntaria** y **confidencial**; no tiene que participar forzosamente. No habrá consecuencia alguna si decide no participar en la investigación o **si decide retirarse** de la investigación una vez iniciada esta.

  Su participación consistirá en lo siguiente:

  - Seleccionar la modalidad de entrevista que se le facilite (virtual o presencial).
  - Firmar el consentimiento informado y aceptar ser parte de la investigación.
  - Responder de manera sincera las preguntas de la entrevista.
  - Narrar sus propias experiencias sobre su formación en el posgrado.
  - En caso de dudas, comunicarse con la responsable de la investigación **Brenda Guadalupe Colin Palma** al correo brenda.colin@alumno.buap.mx
- La presente investigación no corresponde a **ningún beneficio** particular para quien participa ni **ningún riesgo** puesto que todo es de carácter académico y privado.

- **Una vez culminada la investigación** los resultados, de manera anónima, serán publicados en la tesis de grado y en posibles publicaciones en revistas de investigación científica o en congresos.
- Esta investigación ha sido **revisada y aprobada** por el Comité de Ética del programa DIIE de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- En el transcurso de la Investigación, usted podrá **solicitar información** actualizada sobre la misma, al investigador responsable.
- Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, **firmar la Carta de Consentimiento Informado**.
- Se le comunica que esta Carta de Consentimiento Informado se elabora y firma en **dos ejemplares originales**, se le entregará un original y el otro lo conservará el investigador principal.

Acuerdo de participación

Yo, _____, manifiesto que fui informado (a) del propósito, procedimientos y tiempo de participación y en pleno uso de mis facultades, es mi voluntad participar en esta investigación titulada: **Formación e inserción profesional: experiencias de egresados de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora.**

No omito manifestar que he sido informado(a) clara, precisa y ampliamente, respecto de los procedimientos que implica esta investigación de fines académicos por lo que no representa remuneración económica.

He leído y comprendido la información anterior, y todas mis preguntas han sido respondidas de manera clara y a mi entera satisfacción.

NOMBRE Y FIRMA DEL PARTICIPANTE	**NOMBRE Y FIRMA DEL INVESTIGADO PRINCIPAL**

Referencias

Acosta, A. y Planas, J. (2014). La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México. Editorial Universitario. México. https://www.researchgate.net/publication/286264313_La_arquitectura_del_poliedro_Itinerarios_universitarios_equidad_y_movilidad_ocupacional_en_Mexico

Agudelo-Cely, N. y Chaparro-Correa, I. (2018). La formación de sujetos sociales: Contextos escolares pertinentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 15 (2). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134162234005

Aguirre, V., Castrillón, H. y Arango, B. (2019). Tendencias emergentes de los posgrados en el mundo. *Revista Espacio*. 40 (31). https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/19403109.html

Aizpuru, C. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Revista Acta Universitaria*. 18, 33-40. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41601804

Alaca, E. y Sanal, M. (2018). Problems experienced by teachers during their postgraduate education in turkey. *European Journal of Education Studies*. 5 (3), 126-136. https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/1989

Alanís J. (2019). Formación de profesores universitarios. Una actualización de referentes iberoamericanos en castellano. *Revista Educere*. 23 (76), 737-749. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35660459006

Álvarez, H.G. (2015). La experiencia de ser estudiante en el proceso formativo de la licenciatura de pedagogía de la FES-Aragón. *Tesis de doctorado*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Enfoques o marcos teóricos o interpretativos de la investigación cualitativa.* México. Ed. Paidós.

ANUIES (2016). Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030. México. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030.pdf

ANUIES (2019). Anuarios estadísticos de educación superior. Anuario de educación superior en posgrados. http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

ANUIES (2019-2020). Anuario Estadístico de Educación superior. Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado V.1.2. http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Arce, C. (2017). Diferencias en la evolución de la matrícula de maestría en México. Una comparativa de hombres y mujeres entre tres niveles: la Federación, el estado de Jalisco y la Universidad de Guadalajara. Estudiantes, egresados e itinerarios laborales: Experiencias y retos naciones e internacionales. *La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México.* Editorial Universitario. México. https://www.researchgate.net/publication/286264313_La_arquitectura_del_poliedro_Itinerarios_universitarios_equidad_y_movilidad_ocupacional_en_Mexico

Arias, V. y Peñaranda, F. (2015). La investigación éticamente reflexionada. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública.* 33 (3), 444-451. https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/22065

Baker, R., Bettinger, E., Jacob, B. & Marinescu, J. (2017). The effect of labor market information on community college student´s major choice. *Journal Education Policy Initiative*. (64), 18-30. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775718300566

Balseiro, C., Zarate, R., Matuz, R., Balan, C., Sacristán, F., García, M. y Pérez, A. (2012). Inserción laboral, desarrollo profesional y desempeño institucional de las (los) egresadas (os) del plan único de especialización en enfermería ENEO-UNAM: Una experiencia de doce años. *Revista de Enfermería Universitaria*. 9 (9), 16-26. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632012000100003

Barajas, G.A. (2008). *Odontología en México. Retos, formación y futuro demanda de la profesión.* Ed. Pomares: México.

Barbosa-Chacón, J., Barbosa H. y Rodríguez V. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Revista Perfiles Educativos*. 27 (149), 130-149. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13239889008

Barrón, C., Chehaybar, E. Morán, O., Pérez, R., Ruiz, L. y Valle, F. (2010). Curriculum, formación y vinculación en la educación superior: Tres ejes de la investigación educativa. *Revista Digital Universitaria.* 11 (2). http://www.revista.unam.mx/vol.11/num02/art21/int21.htm

Bartel, M., Viloria, J. y Sánchez, J. (2019). Tendencias de la Investigación en los Posgrados de Gestión Educativa en América Latina. Revista de Educación y Educadores. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9636

Bastiani, G. J., Bastiani, G. C. López, G. y Orantes, A. (2018). La calidad en los programas de posgrados en educación en el Estado de Chiapas. Un estudio descriptivo y exploratorio. *Revista Electrónica de Cooperación- Universidad-Sociedad*. 3(3), 1-10. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6770857

Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. epistemología, metodología y aplicaciones.* Ed. Manual Moderno.

Belando-Montoro y Alanís J.F. (2019). Perspectivas comparadas entre los docentes de Posgrado e investigadores en educación de la UNAM y de la UCM. *Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en la educación*. 17 (4). https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2019.17.4.005

Bertel-Narváez, M. P. y Sánchez-Buitrago, J. O. (2019). Tendencias de investigación en los posgrados de gestión educativa en América Latina. *Revista Educación y Educadores*, 22(2), 215–233. https://doi-org.proxydgb.buap.mx/10.5294/edu.2019.22.2.

Betancourt, A., Moya, J., Vera, C., Corral, J. y Olaya, R. (2020). Vínculo universidad –empresa: vía para la formación profesional del estudiante. *Revista Espacios*. 41 (13). http://www.revistaespacios.com/a20v41n13/a20v41n13p14.pdfr

Bitzer, E., & Withering, M. (2020). Graduate Attributes: How some University Students Experience and Learn Them. *South African Journal of Higher Education*, 34(3), 13–31. https://doi-org.proxydgb.buap.mx/10.20853/34-3-3504

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist, 34*(10), 844 850. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844

Bruner, J. (2007). Cultivating the possible. https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=393902

Brunner, J.J (2007). *Universidad y sociedad en América Latina, México: Universidad Veracruzana, Introducción a la segunda edición, Los problemas modernos y América Latina y la educación superior en los 80*. VII-XIX, 9-18 y 51-90. http://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf

Buendía, E., Colás, B. y Hernández, P. (1998). *Métodos de la investigación en psicopedagogía. Enfoques de la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación*. Ed. McGraw Hill.Crotty.

Burgos, B. y López, K. (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. *Revista de Educación Superior*. XXXIX (156), 19-33. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000400002

Buscarini, C. (2008). Las significaciones en el mundo familiar y en el extraño. *Revista Andamios*. 4 (8), 113-133. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000100005

Calderhead, J. (1997). La investigación educativa en Europa en los últimos diez años. *Revista de Educación*. 312. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=460

Carbajal, R., Salgado, V. y Ovando, A. (2018). El mercado de trabajo para los profesionistas en México. *Revista de Económica UNAM*. 10 (30). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2013000300007

Carbonell, S. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Ed. Octaedro. http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%8Cas_del_siglo_xxi__alternativas_para_la_innovaci%C3%B2n_educativa__-_jaume_carbonell_sebarroja_-__2015_.pdf

Cardoso, E. O., & Cerecedo Mercado, M. T. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68–82. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/284

Carreras, P. (2016). John Dewey: "En el principio fue la experiencia". *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana.* 21 (72), 67-77. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27946220007

Carrillo, T. (2017). Inserción profesional y desarrollo humano; un proceso centrado en la persona. Estudiantes, egresados e itinerarios laborales: Experiencias y retos naciones e internacionales. *La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México.* Editorial Universitario. México. https://www.researchgate.net/publication/286264313_La_arquitectura_del_poliedro_Itinerarios_universitarios_equidad_y_movilidad_ocupacional_en_Mexico

Casanova, U. y Berliner, D. (1997). La investigación educativa en Estados Unidos en el último cuarto de siglo. *Revista de Educación*. 312. http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1997/re312/re312-04.html

Casanova, U. y D. Berliner, (1997). La investigación educativa en Estados Unidos. El último cuarto de siglo. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3b0e44ae-8b70-48d6-900d-63adaed8b862/re3120400460-pdf.pdf

Castellanos, V., Guzmán, M. y Alanís, P. (2012). Modelo estratégico para la inserción profesional basado en competencias. Red Internacional de Investigadores en Competitividad Memoria del VI Congreso. ISBN 978-607-96203-0-1. https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/510

Catoggio, L. (2007). El origen retórico del concepto de Formación en la hermenéutica Gadameriana. *Revista de Humanidades*. 15-16, 51-66. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321227220004

Cedeño, M., Palacio, H. y Calderón, Z. (2018). Modelo de Vinculación Universidad-Empresa en la formación inicial del profesional de Ecuador. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)*. 6 (2), 133-147. https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2568

Chalela, N., Valencia, A. y Aragón, B. (2017). Motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado. *Revista Lasallista de*

Investigación. 14 (2), 160-170. http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v14n2/1794-4449-rlsi-14-02-00160.pdf

Charikova, I. y Zhadanov, V. (2017). Teacher to Student Epistemological Interaction in the Contemporary Paradigm of University Education. *Journal of Social Studies Education Research.* 8 (2), 117-129. https://www.researchgate.net/publication/321878653_Teacher_to_Student_Epistemological_Interaction_in_the_Contemporary_Paradigm_of_University_Education

Chavoya, P. (2013). Ser investigador: La zanahoria de los doctores recién egresados en México Estudio de un caso. *Revista Diálogos sobre Educación.* 4 (6). http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/344

CLACSO (2014). Actividad, empleo y desempleo. *Informe de empleabilidad.* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ceil-conicet/20171027042035/pdf_461.pdf

Cobo, J. y Carmona, J. (2018). Radio revista educativa "construyendo futuro". Sistematización de una experiencia pedagógica en la educación secundaria. *Revista Académica*. 18 (42). https://www.researchgate.net/publication/344076914_RADIO_REVISTA_EDUCATIVA_CONSTRUYENDO_FUTURO_SISTEMATIZACION_D_E_UNA_EXPERIENCIA_PEDAGOGICA_EN_LA_EDUCACION_SECUNDARIA_EDUCATIONAL_RADIO_MAGAZINE_BUILDING_FUTURE_SYSTEMATIZATION_OF_A_PEDAGOGICAL_EXPE

Colin, B. (2017). Elementos Afectivos en las Interacciones Profesores-Estudiantes: El sentido del proceso formativo. *Tesis de maestría.* Universidad de Sonora

Colombo, L., Bruno, S. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, 24 (3). https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310

COMEPO, (2015). Diagnóstico del Posgrado Nacional en México. *Informe* https://www.posgrado.unam.mx/sitios_interes/documentos/comepo_regiones.pdf

CONACYT (2011). Programa nacional de posgrados de calidad. Glosario de términos del PNCP. http://dsia.uv.mx/sipo/Material_apoyo/Glosario_Escolarizada.pdf

CONACYT (2019). Programa Institucional 2020-2014. *Informe Completo.* México https://www.siicyt.gob.mx/index.php/normatividad/2-conacyt/4-conacyt/programa-institucional/programa-institucional-2020-2024/4936-programa-institucional-2020-2024-conacyt-final/file

CONACYT (2020). Programa institucional de entidades no sectoriales derivado del plan nacional de desarrollo 2020-2014. https://www.siicyt.gob.mx/index.php/normatividad/2-conacyt/4-conacyt/programa-institucional/programa-institucional-2020-2024

Conde, V. y Boza, A. (2019). La educación del futuro: creencias del alumnado. *Revista de la Educación Superior*. 48 (189): 133-153. Recuperado de http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/622

Cordero, G. (2006). Educación y humanismo. *Revista PRAXIS*. (59), 1-19. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/4652

Cordua, C. (2011). El Humanismo. *Revista Chilena de Literatura*. 84, 9-17. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360233425002

Cravelo, E. (2017). Inserción laboral, niveles de empleabilidad y satisfacción del estudiantado. T*esis de maestría.* Universidad de Barcelona.

CRES (2018). Plan de acción 2018-2028. *III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe de la UNESCO*. https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-2018-conferencia-regional-de-educacion-superior-de-america-latina-y-el-caribe-cordoba-2018-resumenes-ejecutivos/

Cruzata-Martínez, A., Bellido, R., Velázquez-Tejeda, M., & Alhuay-Quispe, J. (2018). La tutoría como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias de investigación en posgrado. *Revista de Propósitos y Representaciones*, 6(2), 09-62. Doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.252

Cubillos-Calderón, C. H., Cáceres-Mayorga, J. X. Erazo-Caicedo, E. D. (2015). Impacto laboral de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima en sus graduados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, *Niñez y Juventud,* 14 (1), 235-246. http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a16.pdf

Dávila, M. (2012). *Tendencias recientes de los posgrados en América Latina. Universidad Abierta Interamericana.* Ed. Teseo. https://uai.edu.ar/media/109498/tendencias-recientes-de-los-posgrados-en-am%C3%A9rica-latina.pdf

De Garay, A (2012) Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos. México: UDUAL. http://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/28oct-DeGaray.pdf

De la torre, S. (1997). Creatividad aplicada. Innovación y creatividad. Ed. Escuela Española.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). El campo de la investigación cualitativa. *Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Introducción general. La introducción cualitativa como disciplina y como práctica. Ed. Gedisa.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I. Introducción general. La introducción cualitativa como disciplina y como práctica. Ed. Gedisa.

De Vries, W., Vazquez, R. y Rios, D. (2013). Millonarios o malparados: ¿de qué depende el éxito de los egresados universitarios? *Revista Iberoamericana de Educacion Superior,* IV (9),

3-20. **https://www.researchgate.net/publication/276385660_Millonarios_o_malparados_de_que_depende_el_exito_de_los_egresados_universitarios**

De Vries, W. y Navarro, Y. (2011). **¿**Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista en investigación de educación superior,* 4 (2). **http://ries.universia.net**

Dewey, J. (1938/2010). El arte como experiencia. Estados Unidos: Ed. Paidós. Recuperado de http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia.* Ed. Paidós. http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf

Diario Oficial de la Federación (2018). Norma oficial mexicana nom-035-STPS-2018, factores de riesgo psicosocial en el trabajo. Identificación, Análisis y Prevención. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5541828&fecha=23/10/2018

Díaz, G. (2020). Educación para la empleabilidad: enfoque de la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH.* 10 (19). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521658239014

Díaz, R. (2020). Educational leadership: The case of graduate students in Mexico. *Revista de innovación educativa.* 20 (83). https://www.researchgate.net/publication/295506709_Issues_in_Educational_Administration_in_Mexico

Díaz-Barriga, A. y Pacheco, T. (2008). El posgrado en Educación en México. Universidad Nacional Autónoma de México. Ed. IISUE.

Díaz-Barriga y Pacheco (2008). Reseña de la Profesionalización Universitaria en el Contexto de Modernización. Revista de Tiempo de Educar. https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164009.pdf

Di Meglio, G.. Barge-Gil, A., Camina, E. y Moreno, L. (2019). El impacto de las prácticas en empresas en la inserción laboral: Un análisis aplicado a los grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas. *Educación XX1, 22*(2), 235-266, doi: 10.5944/educXX1.22579

Domingo, V. (2019). Nuevos paradigmas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Una formación profesional dual: Una puerta abierta hacia el empleo*. Ed. Adaya Press.

Doña, T. y Luque, M. (2019). La experiencia universitaria. Análisis de los factores motivacionales sociodemográficos. *Revista de Educación Superior*. 48 (1991). http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n191/0185-2760-resu-48-191-1.pdf

Dubet, F., Martucelli, D. (2000). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar.* Ed Losada

Durand, V. (2019). Estudio de seguimiento de egresados de la Maestría de Innovación Educativa, periodo 2011-2017. *Revista electrónica científica de Investigación Educativa*. 4 (2). https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/456

Elizalde, M. y Peralta, N. (2018). Estudio sobre inserción profesional y académica de graduados de posgrado de la facultad de Psicología de la Universidad del Rosario (Argentina). *Revista de Educación,* XXVIII (53). DOI https://doi.org/10.18800/educacion.201802.006

Escamilla, C. y Quintero, D. (2016). El lado Oscuro de la Formación para el Trabajo: Formación por competencias y Formación Humanista. *Escuela y Formación Humanista*. Ed: Kimpres Universidad de la Salle. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/208170117010004/escuela_y_formacion_humanista.pdf"

Escolano, B. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico de la historiografía de la escuela. *Revista Espacios en Blanco*. (18), pp. 131-146. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539800006.pdf

Espinosa, C. (2019). Un nuevo paradigma en el ordenamiento educativo. *Gaceta Recorrer*, Aprender y arribar. 4 (12), 68-72. www.inee.edu.mx

Espinosa, M. (2016). Condiciones para la innovación educativa en el posgrado. El caso de la maestría en la enseñanza de las Matemáticas en la Educación Secundaria en Oaxaca. *Revista Perfiles Educativos.* XXXVIII, 101-115. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250921007

Espinoza, D., González, E., Castillo, D. y Sandoval, L. (2019). Visión de titulados de la carrera de Psicología que acceden por primera vez al mercado laboral en Chile. *Revista de Perfiles Educativos*. XVL (163), 89-107. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982019000100089&lng=es&nrm=iso

Espinoza, M., y González, G. (2014). Estudiantes de posgrados: una muestra de perseverancia académica. *Revista Iberoamericana de Ciencias*. 1 (1). http://www.reibci.org/publicados/2014/mayo/4568469.pdf

Fernández, F. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Revista perfiles educativos*. 27 (148), 155-177. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200010

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ed. Fundación Paideia Galiza.

Flores, G., y Vigier, H. (2020). El impacto del modelo educativo dual en la formación profesional del estudiante. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 173-206. DOI https://doi.org/10.17227/rce.num78-9535

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de Currículum y formación de Profesorado.* http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf

Gadamer, H. (1998). Verdad y Método I. Octava edición. http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Gadamer-Verdad-y-metodo-vol-1%281%29_0.pdf

Gaeta, G. y Zanotte, G. (2019). Epistemología personal: una investigación en estudiantes de posgrado. *Revista de innovación educativa*. 19 (81). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8858754

García, G. (2009). Las políticas y los programas de posgrados en México. Una dinámica de contrastes entre 1988 y 2008. *Revista Sociológica*. (70), 153-174. http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n70/v24n70a6.pdf

García, G. (2019). Oportunidades de acceso a la educación superior y al trabajo profesional. Un estudio de caso. *Revista de la Educación Superior.* 48 (189), 97-120. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu

García, J.M. (1995). El desarrollo del posgrado en México: el caso de los sectores públicos y privados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XX (1), 107-130. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_1_05.pdf

García, J.M. (2010). Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias de la Universidad. *Tesis doctoral.* Universidad Autónoma de Barcelona. https://www.tdx.cat/handle/10803/5065

Garcia, M. (2011). Seguimiento de egresados de la Maestría de Innovación Educativa en la Universidad de Sonora: Percepción sobre el espacio educativo y la satisfacción. *Tesis de maestría.* Universidad de Sonora. http://www.mie.uson.mx/?page_id=77

García, M. y Arenas, M. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito de desarrollo curricular. *Revista Perspectiva, formación de Profesores*, 47, 13-31. de https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf

Garcia, M. y Feliciano, P. (2019). ¿Siguen vigentes los modelos teóricos clásicos de la inserción laboral juvenil? *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*. 18, 49-72. http://dx.doi.org/10.12795/anduli.2019.i18.03

Garcia-Blanco, J. y Gutiérrez, R. (2009). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas. *Revista Española de Investigaciones Sociales*. 75. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761449

Garza, H. (2017). *Senderos en la niebla: Repensar el papel de la educación y la tarea de la universidad.* Ed: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores del Occidente. Recuperado de

https://books.google.com.mx/books/about/Senderos_en_la_niebla.html?id=jZKRDgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Gil-Antón, M. (2013). La monitorización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas. *Revista de educación*. *23*. (PDF) La monitorización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas (researchgate.net)

Godínez, A. (2017). El posgrado en México: crecimiento de la matrícula en los sectores público y privado y algunas características de empleo de los posgraduados. Estudiantes, egresados e itineraries laborales: Experiencias y retos naciones e internacionales. La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México. Editorial Universitario. México. https://www.researchgate.net/publication/286264313_La_arquitectura_del_poliedro_Itinerarios_universitarios_equidad_y_movilidad_ocupacional_en_Mexico

Gonzales, M.A. (2020). Entre el afecto, la autoridad y la transmisión: análisis de los vínculos intergeneracionales en las experiencias escolares de familias migrantes. *Revista de la escuela de ciencias de la educación.* 15 (1). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2362-33492020000100004&script=sci_arttext&tlng=es

González, C. y Cruzat, A. (2019). Innovación educativa: la experiencia de las carreras pedagógicas de la Universidad de los Lagos, Chile. *Revista Educación*, XXVIII (55). https://doi.org/10.18800/educacion.201902.005

González. M. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (15). https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155

Grau, E., Martuscelli, J. y Martínez, C. (2019). Educación superior, el futuro del trabajo y la automatización. *Revista IDUAL.* 81. http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/38

Gros, A. (2017). Tipificaciones y acervo de conocimiento en la fenomenología social de Alfred Schütz: Una reconstrucción teórico-sistemática. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales.* LXII (231).https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182017000300023

Guzmán, C. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación.* 74, 107-120.https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a04.pdf

Guzmán, G. C. y Saucedo, R. C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y sus estudios: Abordaje desde las perspectivas de los alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* 20 (67), 1019-1054. ttp://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400000

Guzmán, S., Flebes, A., Corredera, M., Flores, M., Tuyud., E. y Rodríguez, R. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Revista de Innovación Educativa*. 8 (42). https://www.redalyc.org/articulo.oa?

Heidegger, M. (1947/2006). Carta sobre el Humanismo.Ed: Alianza. https://escuelafilosofiaucsar.files.wordpress.com/2015/09/carta-sobre-el-humanismo-martc3ad-heidegger.pdf

Henríquez, G. (2018). Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Informe Completo.* http://obiret-iesalc.udg.mx/es/libros/tendencias-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-2018

Hermanus, D. (2013). La Hermenéutica según Georg- Gadamer y su aporte en la educación. *Revista Sophia. 13, 33-84.* http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100002

Hernández, A. (2017). Un acercamiento al pensamiento de Erasmo de Róterdam en el contexto de la reforma. https://www.researchgate.net/publication/317721680_Un_acercamiento_al_pensamiento_de_Erasmo_de_Roterdam_en_el_contexto_de_la_Reforma

Hernández, R. G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. Ed: Paidós.

Hernández, R. G (2006). Paradigmas de la psicología educativa. México: Ed. Trillas.

Hernández, S., Fernández, C., Baptista, P. (2009). Metodología de la investigación. España: Ed. McGraw Hill.

Hill, H., Hermann-Turner, K., Pignato, L., Moses, A., & Olds, K. (2020). Phenomenological Experiences of Masters Students with University-Based Supervisors using a Cognitive Development Process. *Journal of Counselor Preparation & Supervision,* 13(2), 202–229. https://doi-org.proxydgb.buap.mx/10.7729/42.1331

Hirsch, A., Izarra, V. y Rodríguez, L. (2020). Profesorado de posgrado y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Innovación educativa*. 20 (83), 11-34. https://www.researchgate.net/publication/343696135_Profesorado_de_posgrado_y_desarrollo_del_pensamiento_critico

Holzer, H. (2012). Good workers for good jobs: improving education and workforce systems in the US. *Journal of Labor Policy.* 1 (5). http://www.izajolp.com/content/1/1/5

Homs, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual: Perspectivas. *Revista Internacional de Organizaciones.* 17, 7-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832911

Igartua, M. (2017). La formación dual en el Sistema Educativo: Balance de propuesta de mejora. *Revista de Temas Laborales.* 137. 91-135. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6552299

IISUE (2020), Educación y pandemia. Una visión académica, México, UNAM, http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia

INEGI (2019). Resultados de la encuesta nacional de ocupación y empleo: Cifras durante el segundo trimestre de 2018. Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/enoe_ie/enoe_ie2018_08.pdf

INEGI (2020). Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo: Cifras durante el segundo trimestre de 2018. http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/enoe_ie/enoe_ie2018_08.pdf

INEGI (2021). Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Nueva Educación (ENOE). Cifras durante el cuarto trimestre del 2020. *Comunicado de Prensa* 115/21. https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/

Inés, S. (2019). Inserción Laboral y Satisfacción con la Preparación Académica de egresados de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Adventista de la Plata. *Revista Enfoques.* 31 (2). Pp. 29-45. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1669-27212019000200003

Jiménez, A., Valle, V. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Revista de Investigación Pedagógica.* 8 (18). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7243

Jiménez, M. (2019). La evaluación y acreditación de la educación profesional en México: ¿la legitimación y competitividad como fin de la universidad? *Revista de la Educación Superior.* 48 (189), 55-72. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/614

Jiménez-Vásquez, M (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Revista de Perfiles Educativos.* XXXVI (143), https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269814706087

Keck, S. C. y Saldívar, A. (2016). Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación superior. *Revista de educación superior.* 45 (178), 61-78. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-27602016000200061&lng=es&nrm=iso

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Ediciones Morata.

Larrosa, J. (2002). Experiencias y pasión. Entre lenguas, lenguaje y educación después de Babel. Ed. Laertes.

Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia", Aloma. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286

León, J. (2019). Capital humano y pobreza regional de Perú. *Revista Región y sociedad*. 31. https://regionysociedad.colson.edu.mx:8086/index.php/rys/index

Leyva, A. y Farfán, C. (2016). La innovación educativa en el ámbito de la responsabilidad social universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*. (2). 16-34. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142016000200002

López, R., Martínez, I. y Ponce, C. (2019). Tendencias globales de la educación superior en el contexto Mexicano. *Revista Cubana de Educación Superior*. 39 (1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000100010

Lozano, A., Gandini, L. y Ramírez, T. (2015). Devaluación del trabajo de posgraduados en México y migración internacional: los profesionistas en ciencia y tecnología. *Revista de Migración y Desarrollo.* 25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992015000200061

Lozano, F. y Moreno, J. (2018). ¿Se comparte la misma idea al utilizar el neoclásico? *Revista de Cuadernos de Economía.* 37 (73). https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/55414

Maisterrena, G. (2018). La inserción laboral de los egresados del sistema universitario con perfil de investigador en México. *PROMETEICA Revista de Filosofía y Ciencias*. 16. https://doi.org/10.24316/prometeica.v0i16.211

Manzo, L., Rivera, M. y Rodríguez, O. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Revista Cubana de Educación Médica Superior.* 20 (3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009

Maritain, J. (1936/1966). Humanismo Integral: Problemas temporales y espirituales de una nueva cristiandad. Ed: Montaigne. https://revistas.unav.edu/index.php/scripta-theologica/article/view/12844

Márquez, V., López, G. y Pichardo, C. (2008). Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante. Apertura: *Revista de Innovación Educativa*, 8 (8), 66-74. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68811215005

Martin, P., Sevilla, S. y Jenaro, R. (2018). Factores personales-institucionales que impactan el rendimiento académico en un posgrado en educación. *Revista de Investigación Educativa.*

27. https://www.researchgate.net/publication/327354538_Factores_personales-institucionales_que_impactan_el_rendimiento

Martínez, F., (2009). El proceso de inserción laboral: implicaciones educativas en la mejora de la empleabilidad. *Revista Compútense de Educación.* 20 (2), 455-471. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220455A

Martínez, M. M. (2004). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México. Ed. Trillas

Matos R., Obregón, T., Fernández L., Fernández, C. y Arias P. (2018). Fundamentos pedagógicos y didácticos de la enseñanza de las técnicas histológicas básicas en la formación de posgrado. *Revista de Educación Médica Superior*. 32(1), 185-195. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000100018&lng=es&nrm=iso

Medina, Z. y Deroncele, A. (2019). La práctica dialógico-reflexiva: una experiencia formativa en los procesos de construcción científico-textual en el postgrado. *Revista Órbita Pedagógica.* 7 (1). http://www.ub.edu/obipd/la-practica-dialogico-reflexiva-una-experiencia-formativa-en-los-procesos-de-construccion-cientifico-textual-en-el-postgrado/

Menacho C. (2008). Historia de la educación superior y de postgrado. https://www.gestiopolis.com/historia-de-la-educacion-superior-y-de-postgrado/

Méndez, R., Suriñach, y Ojeda, R. (2018). El impacto laboral de las competencias en el posgrado: el caso de los egresados de la Universidad Veracruzana en México. *Revista de investigación educativa.* 27. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7125465

Méndez, R. (2017). La opinión de los empleadores sobre las competencias y el capital humano de egresados de posgrado de 18 IES en México. Estudiantes, egresados e itinerarios laborales: Experiencias y retos naciones e internacionales. https://www.researchgate.net/publication/286264313_La_arquitectura_del_poliedro_Itinerarios_universitarios_equidad_y_movilidad_ocupacional_en_Mexico

Mendoza, Z., Dietz, G. y Mateos C. (2019). Saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: tensiones y sinergias. *Revista de la Educación Superior* 48 (192), 93-117. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602019000400093&script=sci_abstract

Miguez, M.E. (2020). El espacio, el tiempo y los otros: experiencias de formación en el plan fines en la provincia de buenos aires. *Revista de la escuela de ciencias de la educación*. 15 (1). 53-62. https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/479

Molano, F. (2016). El humanismo en perspectiva histórica. Arias, D. y Molano, F. (Ed). Escuela y Formación Humanista (pp. 13 -31). Ed: Kimpres Universidad de la Salle.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/208170117010004/escuela_y_formacion_humanista.pdf"

Mora, J.-G., Carot, J. M., & Conchado, A. (Eds.). (2010). Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica. Comparativa con el Proyecto REFLEX en Europa. España: Universidad Politécnica de Valencia Centro de Estudios de la Calidad y el Cambio.

Morales, R. (2014). Sistema de Aprendizaje Dual: ¿Una respuesta a la empleabilidad de los jóvenes? *Revista Latinoamericana de Derecho Social.* 19. 87-110. http://www.scielo.org.mx/pdf/rlds/n19/1870-4670-rlds-19-00087.pdf

Mowbray, J. (2018). The postgraduate capstone experience: Negotiating the pedagogical tensions. *Journal of Learning Design.* 8 (2), 43-52. https://www.researchgate.net/publication/305197031_The_Postgraduate_Capstone_Experience_Negotiating_the_Pedagogical_Tensions

Murillo, J. y Martínez, G. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia, y Cambio de la Educación.* 17 (2), 5-25. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2019.17.2.001

Murphy, D. and Joseph, S. (2018). Contributions from the person-centred experiential approach to the field of social pedagogy. *Cambridge Journal of Education*. 49 (2), 181–196. https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1488946

Nadal, A. (2020). Crítica de la teoría económica neoclásica. *Revista Trimestre Económica.* LXXXVI (3), 509-543. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-718X2019000300509&lng=es&nrm=iso

Nunez, M., Tardilf, M. y Borges, C. (2018). La inserción profesional como experiencia subjetiva: el caso los profesores noveles en Quebec. *Revista de Educaciòn Pesqui*. 40. https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e183252.pdf

Núñez-Valdés, K. y González, C. (2019). Perfil de egreso doctoral: una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 10 (18), 161-175. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.604Nuñez

Nussbaum, M. (2005). El Cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica a la reforma en la educación liberal. Ed: Paidós.

Nussbaum, M. (2006). El Ocultamiento de lo Humano. Repugnancia, Vergüenza y Ley. Ed: Katz

Nussbaum, M. (2008). Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones. Ed. Paidós.

Observatorio Laboral de México (2020). Tendencias de empleo. https://www.observatoriolaboral.gob.mx/#/

OCDE (2019), *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*, Higher Education, OECD Publishing. *https://doi.org/10.1787/9789264309432-en*..

OCDE (2020), Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/69096873-en.pdf?expires=1612201815&id=id&accname=guest&checksum=5CC1A3DEB1C79871D75467884715662C

OIT (2020). Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo. Tendencias 2020. Oficina Internacional del Trabajo. Ginebra: *Informe Completo.* https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2020/lang--es/index.htm

OIT (2020b). Igualdad de género. https://www.ilo.org/gender/Aboutus/ILOandgenderequality/lang--es/index.htm

OIT (2021) Observatorio de la OIT: La COVID-19 y el Mundo del trabajo. Séptima Edición. Estimaciones y actualizaciones. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_767045.pdf

Oñoro, M (2003). Las reformas de la educación superior y las implicaciones en la formación de educadores. Facultades de educación infantil de la ciudad de Cartagena. *Tesis de doctorado.* Universidad de Cartagena. https://www.eumed.net/libros-gratis/2007a/227/index.htm

Orakci, S. (2020). Postgraduate Students' Expectations of Their Lecturers. The Qualitative Report, 25(1), 199-215. https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss1/14

Ortiz, A. (2013). Modelos Pedagógicos y Teorías del aprendizaje ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa? Ed: De la U. https://tallerdelaspalabrasblog.files.wordpress.com/2017/10/ortiz-ocac3b1a-modelos-pedagc3b3gicos-y-teorc3adas-del-aprendizaje.pdf

Osorio, S. N. (2015). Formación integral en el ámbito universitario: Acerca de la enseñanza de las humanidades en la educación superior. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 9(1), 28-39. https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/548

Ospina, H. (2010). La formación, un trayecto de experiencias vitales y significativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* 6 (1), 11-27. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134124444002

Özden, B. (2019). The relation between the lifelong learning competencies and occupational motivation levels of the teachers who received postgraduate education. *Journal of Educational Issues,* 5 (1). https://eric.ed.gov/?id=EJ1214945

Paladimessi, M., Gorostiana, J. y Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la Investigación Educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Revista de Perfiles Educativos.* XXXVI (141). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100004

Paredes, G. y Ortiz, L., (2019). Formaciòn Universitaria y e inserción laboral. La inquietud por la empleabilidad. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad* Institucional. 7 (2). https://www.researchgate.net/publication/335711231_Formacion_universitaria_e_insercion_laboral_La_inquietud_por_la_empleabilidad

Patiño, S. (2019). Análisis comparativo entre el doctorado profesional y de investigación en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior.* 29 (10), 25-41. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722019000200025&script=sci_arttext

Pellecer, M.C. (2014). Aplicación del método fenomenológico al objeto intencional. *Revista eleuteteria*. 3. https://www.researchgate.net/publication/28074222_Aplicacion_del_metodo_fenomenologico_al_objeto_intencional/citation/download

Perales-Mejia, F. (2020). Estudio de Egresados de un Programa de Posgrado en Educación. Revista de Educación Alteridad. 15 (2). https://www.redalyc.org/journal/4677/467763400010/html/

Pérez, C. (2018). Las experiencias de formación como "Experiencias vivenciadas" desde contextos de aprendizaje transformacionales. *Revista Reflexión Académica en Diseño y Comunicación,* 19 (33), 106-109. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/publicaciones.php?id_publicacion=6

Pérez, F. (2017). Tendencias y escenarios en el sistema educativo. Desarrollo del Capital Humano y social en la Unión Europea y en España. *Instituto Español de Estudios Estratégicos*. (8). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6361689

Perez-Tamayo, R. y Olivè, L. (2011). Temas de la ética y epistemología de la ciencia. Fondo Cultural de la Economía. México.

Petit, P., (2013). La teoría económica de desarrollo desde Keynes hasta el nuevo modelo neoclásico del crecimiento económico. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*. XIX (1). Pp. 1123-142. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36428605012

Piani, M. (2019). Huellas biográficas de experiencias educativas en la conformación de subjetividades políticas. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,* 10(18), 207-224. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.602

Planas, J. (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad en su inserción profesional. *Revista de Educación Superior.* XVII (165), 31-62. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100003

Pozzo, M. (2019). Incidencia de las trayectorias disciplinares en la escritura en el posgrado: la perspectiva de los estudiantes. *Revista Do Programa de Posgraduado en Letras,* 22 (3). https://www.researchgate.net/publication/336267164_Incidencia_de_las_trayectorias_disciplinares_en_la_escritura_en_el_posgrado_la_perspectiva_de_los_estudiantes

Quintero, M. (2019). La formación en la teoría del capital humano: una crítica sobre el problema de agregación. *Revista de Análisis Económico,* XXXV (88), 239-265. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-66552020000100239&script=sci_arttext

Rada, D.M. (2007). El rigor de la investigación cualitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Revista Venezolana de Investigación,* 7 (1). https://1library.co/document/zlm73egy-rigor-investigacion-cualitativa-tecnicas-analisis-credibilidad-transferibilidad-confirmabilidad.html

Rama, V. (2007). Los posgrados de América Latina y el Caribe en la Sociedad del Conocimiento. México: Ed. Idea Latinoamericana colección. https://www.researchgate.net/publication/259812222_Los_postgrados_de_America_Latina_en_la_sociedad_del_conocimiento

Ramírez, D. y Ramírez, D. (2019). La formación valoral en los procesos educativos de nivel posgrado en el IMSS y la necesidad de incorporarlos a los planes curriculares. *Revista de Educación y Desarrollo.* 49. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo//anteriores/49/49_Ramirez.pdf

Restrepo, P. A. (2014). Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea. *Plumilla Educativa*, 14(2), 73-84. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.14.754.2014

Reyes, A. (2012). Experiencias estudiantiles, ruralidad y género. *Revista Rayuela*. 55 (3). https://rieoei.org/RIE/article/view/1598

Reynoso, F. y Castillo, J. (2014). La formación integral del estudiantado de ingeniería a través de la educación continua. *Revista Electrónica Educere*. 18 (1), 77-96. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000100005

Rivas, S. (2017). La diversidad de los estudiantes de maestría desde su experiencia de trabajo antes y durante los estudios. *El caso del de la Universidad de Guadalajara cucea. Estudiantes, egresados e itinerarios laborales: Experiencias y retos naciones e internacionales. La arquitectura del poliedro.* Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México. Editorial Universitario. México. https://www.researchgate.net/publication/286264313_La_arquitectura_del_poliedro_Itinerarios_universitarios_equidad_y_movilidad_ocupacional_en_Mexico

Rodríguez, G., Gil, F. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ed. Aljibe.

Rodríguez, L., Agromelis, P., y Carbajal, LL., (2017). Alfabetización académica en estudiantes de posgrados.

Rodríguez, S. (2016). Una aproximación la Bildung desde una perspectiva hermenéutica. Revista Fermentario, 10 (1), 1-21. http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/240

Rogers, C. y Freiberg, J. (1975/1996). Libertad y creatividad en la educación. Ed. Paidós.

Rojas, M. y Mena, H. (2010). Tendencias y enfoques contemporáneos del proceso de formación posgraduada en función del desarrollo local. *Revista de Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 2 (19). http://www.eumed.net/rev/ced/19/rmmh.htm

Roméu, E. (2015). El discurso humanista y su eco interior. *Revista Atenas.* 1, 1-17.http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047205001

Ruiz, C. y López, G. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior.* 48 (189), 1-19. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/612

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15),103-124. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005

Ruiz, L. (2017). L*as estadías de aprendizaje en las empresas, una estrategia educativa para la empleabilidad. La experiencia de los Técnicos Superiores Universitarios. Estudiantes, egresados e itinerarios laborales: Experiencias y retos naciones e internacionales.* La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México. Editorial Universitario. México. https://www.researchgate.net/publication/286264313_La_arquitectura_del_poliedro_Itinerarios_universitarios_equidad_y_movilidad_ocupacional_en_Mexico

Sáez, J. (1989). El enfoque Interpretativo en Ciencias de la Educación. *Anales de la Pedagogía*. 7. https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/287761

Salazar, T. (2015). Reformando la educación: lecciones de Estados Unidos, Finlandia, Corea del Sur, Brasil y Chile. *Revista Sociedad y Economía*. 30. https://www.redalyc.org/pdf/996/99645393008.pdf

Salgado, V., González, M. y Quiroz, C. (2011). Transformación de los estudios de posgrados en México: Hallazgos empíricos en el análisis de las maestrías en administración y economía de la UAEM. *Revista Tiempo de Educar*. 12 (23). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121090005

Sánchez, M. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Revista Ciencia y Sociedad*. 23 (3), 327-341. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011545002

Sánchez, O. (2017). En torno al desarrollo de competencias: ¿Una visión compartida entre egresados y empleadores? Estudiantes, egresados e itinerarios laborales: Experiencias y retos naciones e internacionales.La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México. Editorial Universitario. México. https://www.researchgate.net/publication/286264313_La_arquitectura_del_poliedro_Itinerarios_universitarios_equidad_y_movilidad_ocupacional_en_Mexico

Sandín, E. M. (2005). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Ed. McGraw Hill.

Sartre, J.P (1945/ 2008). El existencialismo es un Humanismo. *Universidad Nacional Autónoma de México*. México. https://books.google.com.mx/books/about/El_Existencialismo_Es_Un_Humanismo.html?id=3yy8F1pPfr8C&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Secretaria de Educación Pública (2019). Principales Cifras del Sistema Educativo 2018-2019. México. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

Secretaria Nacional del Empleo (2021). Portal del Empleo. Informe Completo de Empleabilidad en México. https://www.empleo.gob.mx/PortalDigital

Sein-Echaluce, M., Fidalgo, A. y García, F. (2014). Buenas Prácticas de Innovación Educativa. Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC, 2013. *Revista de Educación a Distancia*. 44. https://revistas.um.es/red/article/view/254011

Servicio Nacional del Empleo (2020). Indicadores del empleo 2020. https://www.empleo.gob.mx/sne/observatorio-laboral

Severin, E. (2019). Un nuevo Paradigma educativo. Revista educación y Ciudad. 32, 75-82. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213563

Shunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. Ed: Pearson. https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf

Sime-Poma, L. (2013). La excelencia de los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina. *Revistas de Educación y Educadores*. 16 (13), 433-451. https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830003.pdf

Sime-Poma, L.(2015). Los Estudios Cualitativos sobre los Posgrados de Educación en América Latina. 2. https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/262

Strauss A. y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cuantitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Ed. Universidad de Antioquia.

Swan, K., Cheng-Chia, C. and Bockmier-Sommers, D. (2020). Relationships Between Carl Rogers Person-Centered Education and the Community of Inquiry Framework: A Preliminare Exploration. *Online Learning*. 24 (3), 4-18. https://doi-org.proxydgb.buap.mx/10.24059/olj.v24i3.2279

Tallón, R., Hervás, M., Polo, M., Fernández, C., Fernández, M. (2018). El perfil formativo y profesional del graduado en Pedagogia. Perspectiva actual de su inserción laboral. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. 2.* https://www.redalyc.org/jatsRepo/3498/349856003032/html/index.html

Tapia, H. M (2013). Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de Pedagogía en español de la Universidad de Concepción (Chile). *Tesis doctoral*. Universidad de Barcelona. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/132961/02.MTH_ANEXOS.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Tarapuez, E., Osorio H. y Parra, R. (2007). Burton Clark and the meaning of entrepreneurship at university. TENDENCIAS *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.* XIII. (2). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4242056

Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ed. Paidós

Tejada, J. (1998). Los agentes de la innovación en los centros educativos (Profesores, directivos y asesores). Aproximación conceptual a la innovación educativa.

Tejada, J. (2012). Los Profesores como Agentes de Innovación Educativa. https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12175

Thomas, R. (2019). La cuarta transformación y los modelos de desarrollo anhelados ¿hacia dónde nos llevan? *Revista de Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* (5), 135-156. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7131925

Torres, C. y Prieto, O. (2013). Posgrados: Visión y percepción de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Revista historia Educativa Latinoamericana*. 16 (22). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86931332013

Trejo, S. (2019). Formación docente en competencias con enfoque humanista para adaptarse al cambio. *Revista Panamericana de Pedagogia Saberes y Quehaceres del Pedagogo*. 27, 125-147. http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/viewFile/311/322

UNESCO, (1996). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf

UNESCO (2006). Compendio Mundial de la Educación. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. *Informe Completo.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148169

UNESCO (2015a). Declaración de Icheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y

promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf

UNESCO (2015b). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? *Informe Completo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697_spa

UNESCO (2016a). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. *Guía Completa*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa.locale=es

UNESCO (2016b). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. *Informe completo*. https://es.unesco.org/themes/ecm

UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. *Informe Completo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

UNESCO (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación. Construyendo puentes, no muros. *Informe Completo.* https://es.unesco.org/gem-report/node/1878

UNESCO (2020). Covid- 19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. *Informe Completo.* http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf

UNISON (2017). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. Compromiso con la Calidad académica, la internacionalización y el desarrollo sostenible de la sociedad. *Informe completo.* Recuperado de https://www.unison.mx/institucional/pdi2017-2021.pdf

UNISON (2020). Maestría en innovación educativa. División de Ciencias Sociales. Recuperado de http://www.mie.uson.mx/

Urcid, P. y Rojas, J. (2018). Modelo multidireccional para la generación de innovación educativa. Apuntes Universitarios. *Revista de Investigación*. 8 (3). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467657107001

Valencia, A. y Ramírez, E. (2020). Trabajo en red como estrategia en la educación 4.0 para la innovación y el desarrollo. *Revista de Innovación Educativa*. 20 (83). 99-116. https://www.researchgate.net/publication/348833726_Trabajo_en_red_como_estrategia_de_la_educacion_4-0_para_la_innovacion_y_el_desarrollo

Varela, J., Thomson,E. y Rosch, E. (1997). De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Ed. Gedisa. http://estesis.bligoo.cl/media/users/19/993761/files/231732/88471217-De-Cuerpo-Presente-Varela.pdf

Vargas, J. (2010). De la formación humanista a la formación integral: Reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. 30. 145-167. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=209019322008

Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. y Jorge, A. (2006). Estrategias de la investigación cualitativa. Ed. Gedisa.

Velazco, A. (2009). Humanismo. Reporte de investigación de tesis de grado. Universidad Nacional Autónoma de México. http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/437trabajo.pdf

Venegas, R. (2004). El renacimiento: un contexto para el surgimiento del concepto pedagógico de formación. *Revista de ducación.* 28 (1), 27-37. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028103

Viniegra-Velázquez, L. (2010). La experiencia reflexiva y educación. Revista de investigación clínica. 60(2). https://www.medigraphic.com/pdfs/revinvcli/nn-2008/nn082h.pdf

Waldenfels, B. (2017). La fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *Revista de Filosofía Areté.* XXIX (2), 409-426. http://www.scielo.org.pe/pdf/arete/v29n2/a08v29n2.pdf

Walker, S. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de Educación Superior*. 193 **(**49). 107-127. https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1028

Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Revista de Educación XX1, 22*(1), Pp. 117-138. https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20047

Weiss, E. (2011). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos.* XXXIV (135). http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/29175

Zalbalza, M. y Zabala, M. (2012). Profesores y Profesión Docente. Revista de Docencia Universitaria. 11 (1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4244084

Zalbaza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: De la teoría a las propuestas prácticas. *Revista de Tendencias Pedagógicas*. 20, 5-32. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2012

Zaldívar, M., Canto, P. J. y Rubio, N. L. (2018). La calidad de los posgrados de formación docente en México. *Publicaciones*, 48(1), pp. 131–142. https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/7333

Zamora, t. y Thalheim, L. (2020). El Modelo Mexicano de Formación Dual como modelo educativo en pro de la inserción laboral de los jóvenes en México. *Revista Iberoamericana de Educaciòn Superior.* 31 (XI). https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/705

Zayas, F., Rodríguez, A. (2010). Educación y Educación Escolar. *Revista electrónica: Actualidades Investigativas en Educación.* 10 (1). Recuperada de http://revista.inie.ucr.ac.cr