



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Área Académica de Ciencias de la Educación

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

Las disposiciones de los egresados de la Maestría en
Ciencias de la Educación al posicionarse dentro del campo
laboral

que para obtener el grado de

Doctora en Ciencias de la Educación

Presenta

Yuma Ramos Capistrán

Directora de Tesis

Dra. Coralia Pérez Maya

Codirector

Dr. José Miguel Arias Blanco



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
COORDINACIÓN DEL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

DCE/054/2015

MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E

Estimado Maestro:

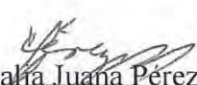
Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado **“Las disposiciones de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación al posicionarse dentro del campo laboral”** que para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación presenta la **Mtra. Yuma Ramos Capistrán**, matriculada en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (Generación 2012-2014), con número de cuenta **101693**; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que el alumno mencionado, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.

Atentamente
“Amor, Orden y Progreso”
Pachuca de Soto, Hgo. 3 de junio de 2015

Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández
DIRECTOR




Dra. Coralia Juana Pérez Maya
DIRECTORA DE TESIS


Dr. Fdo. José Miguel Arias Blanco
CO-TUTOR


Dra. Maricela Zuñiga Rodriguez
PROFESORA INVESTIGADORA


Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva
PROFESORA INVESTIGADORA

CCP. Archivo.

Agradecimientos

A

Dios mi padre eterno,
por ser mi torre fuerte, mi fortaleza y mi luz,
quien ha guiado mis pasos y me ha sostenido en todo tiempo.
Sin Él nada de lo que soy tendría razón de ser.
A Él sea toda la gloria.

Mi mamá, mi papá y mis hermanos: Argel, Halina, Roger y Osbel. Agradezco su apoyo, su amor incondicional y su comprensión, porque todos me han ayudado de mil formas y cada vez que los he necesitado... siempre han estado ahí. Mía, gracias por venir a alegrar nuestros días y reaprender tantas cosas que habíamos olvidado. Eres una maravillosa bendición. Mi abuela, mi tía Alma, mi tía Chela y Jorge doy gracias a Dios por sus vidas, porque me ha permitido tenerles como familia y porque su apoyo nunca ha faltado. Les quiero mucho.

Arturín gracias por tu cercanía durante este tiempo, sin duda tus consejos, tus palabras, tu ayuda constante y tu cariño sincero, me han impulsado a seguir en los momentos en los que mi ánimo no era el mejor. Eres un excelente amigo y compañero.

Dra. Corita, Dra. Seline y Dra. Maricela gracias por su paciencia, su tiempo y su dedicación, agradezco que hayan compartido conmigo sus valiosos conocimientos, cada una de sus enseñanzas han sido muy importantes en mi formación, sin ustedes no habría podido llegar hasta aquí. Son unos maravillosos seres humanos.
Dr. José Miguel muchas gracias por tus aportaciones, sin duda, han sido muy valiosas ya que han hecho de este trabajo un mejor producto.

TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos	i
Lista de figuras	iv
Lista de tablas	v
Glosario de términos	vi
Resumen	vii
Abstract	ix
Introducción	1
Capítulo 1	4
Contextualización del objeto de estudio	4
1.1 Antecedentes del desarrollo del campo científico en América Latina y México	4
1.2 La formación científica en México	22
1.3 Aportaciones de las investigaciones recientes sobre egresados de posgrado	36
1.4 La formación para la investigación educativa en el Estado de Hidalgo	43
1.5 El currículum de la Maestría en Ciencias de la Educación y la formación de investigadores educativos	52
1.6 Fundamentos de la evaluación curricular	63
Capítulo 2	69
Presentación del problema de estudio	69
2.1 Planteamiento del problema	69
2.2 Justificación del estudio	71
2.3 Delimitación espacial y temporal	72
2.4 Preguntas de investigación	72
2.5 Objetivos	73
2.6 Supuestos de investigación	74
2.7 Categorías conceptuales y dimensiones de análisis	75
2.8 Metodología	77
2.9 Definición de la estrategia metodológica	92
2.10 Criterios de selección de la población de estudio	101
2.11 Procedimiento de análisis e interpretación de resultados	102
Capítulo 3	104
Modelo conceptual de la teoría de los campos	104

3.1 La posición de un autor y su obra	104
3.2 El modelo teórico de Pierre Bourdieu: alcances y limitaciones	108
3.3 La topología social: configuración de una estructura de posiciones	112
3.4 La noción de campo: debate teórico entre los conceptos de Bourdieu y Lewin.....	114
3.5 El “habitus” concebido como una disposición social	119
3.6 Los tipos de capitales y sus características	125
Capítulo 4	130
Análisis y discusión de resultados.....	130
4.1 El acercamiento al campo de estudio: Rutas de acceso.....	130
4.2 Fases de planeación y diseño para el desarrollo del trabajo de campo y el piloteo de instrumentos.....	131
4.3 Principales hallazgos identificados en las disposiciones generadas por los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación	134
4.4 Categoría: Campo académico de posgrado.....	154
4.5 Categoría: Campo Laboral	178
4.7 Aportaciones al conocimiento desde la Teoría de los Campos.....	182
Conclusiones.....	191
Las disposiciones de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación y sus implicaciones al posicionarse en el campo laboral.....	191
Recomendaciones y sugerencias	197
1) En lo institucional se sugiere.....	198
2) En relación a la temática se sugiere.....	199
3) En lo curricular se sugiere.....	200
Referencias	204
Anexos.....	218
Anexo 1.1 Cuestionario a egresados de maestría	219
Anexo 1.2 Guión de entrevista a egresados de maestría	229
Anexo 1.3 Plan de sesión del grupo focal.....	231

Lista de figuras

Figura 1.1 Iberoamérica (21 países). Gasto en Investigación y Desarrollo como porcentaje del PIB. _____	7
Figura 2.1 Categorías de análisis. _____	76
Figura 2.2 Niveles de vinculación del enfoque metodológico relacional _____	89
Figura 3.1 Representación conceptual de la Teoría de los Campos. _____	110
Figura 4.1 Categorías y dimensiones del análisis del objeto de estudio _____	135
Figura 4.2 Posiciones sociales dentro del Campo Académico _____	138
Figura 4.3 Distribución por género de los aspirantes no aceptados en el programa de la MECED. _____	141
Figura 4.4 Distribución por género de los aspirantes aceptados a la MECED. _____	142
Figura 4.5 Formación profesional de los egresados de la 6ª generación de la MECED _____	144
Figura 4.6 Criterios de selección del programa de la MECED _____	147
Figura 4.7 Distribución por género y edad de los egresados de la MECED. _____	151
Figura 4.8 Egresados que siguieron trabajando durante su formación en maestría. _____	154
Figura 4.9 Actividades de investigación de los egresados previas a la maestría _____	157
Figura 4.10 Tipos de actividades de investigación que realizaban los egresados _____	157
Figura 4.11 Modalidades de titulación de licenciatura de los egresados de maestría _____	158
Figura 4.12 Asesoría recibida durante la formación de los egresados de maestría _____	160
Figura 4.13 Posiciones laborales ocupadas por los egresados de la MECED _____	171
Figura 4.14 Distribución de los tipos de empleo de los egresados de acuerdo a su género. _____	172
Figura 4.15 Nivel de influencia de la maestría para obtener un empleo _____	173
Figura 4.16 Realización de actividades de investigación. _____	176
Figura 4.17 Actividades de investigación realizadas por varones _____	177
Figura 4.18 Actividades de investigación realizadas por las mujeres. _____	177
Figura 4.19 Fases en el proceso de incorporación _____	180
Figura 4.20 Tipos de disposiciones _____	186
Figura 4.21 Distribución de las disposiciones de los egresados _____	189

Lista de tablas

Tabla 1.1 Investigaciones sobre egresados de posgrado y su vinculación con el mercado de trabajo	37
Tabla 1.2 Perfiles profesionales de egresados de Oviedo	41
Tabla 1.3 Egresados de programas de posgrado por nivel de estudios 1990 y 2010.	44
Tabla 1.4 Distribución de la ocupación de los egresados	46
Tabla 1.5 Instituciones de Educación Superior que cuentan con Maestría en Educación o similares	48
Tabla 1.6 Áreas de Formación Especializada	59
Tabla 1.7 Mapa curricular del Programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, 2015.	61
Tabla 2.1 Descripción de los supuestos.	75
Tabla 2.2 Categoría de análisis: Campo académico del posgrado	77
Tabla 2.3 Categoría de análisis: Campo laboral	77
Tabla 4.1 Eficiencia terminal del programa de Maestría en Ciencias de la Educación	140
Tabla 4.2 Fortalezas y debilidades del programa	165
Tabla 4.3 Agrupación de las actividades del campo de acción del egresado	172
Tabla 4.4 Aportaciones de los egresados derivadas del grupo focal	175

Glosario de términos

Abreviatura	Significado
ALyC	América Latina y el Caribe
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BDI	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CEDECSo	Centro de Estudios para el Desarrollo y la Investigación de Ciencias Sociales
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CINCIDE	Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación
CNIE	Congreso Nacional de investigación Educativa
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología
I+D	Investigación más desarrollo
ICAP	Instituto de Ciencias Agropecuarias
ICBI	Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería
ICE	Instituto de Ciencias Económicas
IE	Investigación Educativa
IES	Instituciones de Educación Superior
IHEMSYS	Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
MECED	Maestría en Ciencias de la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
OEA	Organización de Estados Americanos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
PFC	Programa de Fomento a la Calidad
PIB	Producto Interno Bruto
PIFOP	Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado
PNP	Padrón Nacional de Posgrado
PNPC	Padrón Nacional de Posgrados de Calidad
PNPE	Padrón Nacional de Posgrados de Excelencia
PPE	Padrón de Posgrados de Excelencia
PROMEP	Programa de Mejoramiento Profesional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIN	Sistema Nacional de Investigadores
UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito analizar el tipo de disposiciones formadas en los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, al posicionarse dentro del campo laboral, una vez que concluyeron su formación en posgrado y obtener el título correspondiente.

A través de un enfoque relacional (mixto), utilizando herramientas de orden cualitativo (entrevistas a profundidad, *focus group*, revisión de expedientes y de los *curriculum vitae* de los egresados) y cuantitativo (análisis estadístico a través de un cuestionario mixto); se llevó a cabo el análisis de los campos laborales de los egresados del programa de maestría antes mencionado, así como una mayor comprensión del tipo de disposiciones generadas, siendo el foco de atención –para el caso particular– los *habitus científicos*, considerados como disposiciones hacia la investigación. Del mismo modo, este documento presenta los principales resultados de las líneas de acción generales en relación a la construcción del objeto de investigación generado a partir de sus dimensiones: teórica-epistemológica, histórico-social y metodológica. En el caso del enfoque teórico elegido, se seleccionó la Teoría de los Campos de Pierre Bourdieu con la intención de construir un objeto de estudio desde una mirada crítico-hermenéutica.

Para la realización de este trabajo, se seleccionó a la 6ª generación del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Del mismo modo, se hizo la selección de “informantes clave” pertenecientes a generaciones previas (3ª, 4ª y 5ª) y posteriores (7ª y 8ª) a la elegida, con el fin de contar con una posibilidad para contrastar las opiniones y percepciones que han tenido los egresados del programa mencionado, a través de sus experiencias al posicionarse dentro del mercado de trabajo y poner en práctica las habilidades recién adquiridas en el posgrado.

Dentro de los principales resultados de este trabajo, se resalta el hecho de que la formación hacia la investigación es una tarea doblemente compleja, la cual se encamina en dos direcciones: por una parte la formación académica que tiene la intención de dotar a los estudiantes de herramientas cognitivas (conocimientos de las principales teorías de la educación por ejemplo) las cuales son necesarias para el análisis de los fenómenos educativos, y por otro lado, también implica la transmisión de serie de herramientas científicas (teóricas,

epistémicas y metodológicas) para emprender y desarrollar proyectos de investigación. Aunado a esto, el campo laboral también genera sus propias demandas, una de ellas es la de empujar a los egresados de la educación superior a obtener un grado de maestría o doctorado, con el fin de preservar su empleo o acceder a ciertos incentivos laborales (estímulos económicos). Esto significa, que uno de los principales motivos por los cuales muchos de los aspirantes ingresan a un posgrado es para mejorar sus oportunidades laborales y no tanto, para formarse como investigadores.

Aunque se han generado grandes esfuerzos por promover la formación de científicos aumentando la oferta de programas de posgrado con la intención de favorecer la conformación de nuevos grupos de investigadores, que contribuyan no sólo a la producción de conocimiento para incrementar el cuerpo del saber pedagógico, sino también para encauzar al perfeccionamiento y transformación de quienes participan directamente en cada situación educativa. Lo cierto es que ante las condiciones laborales que enfrentan los científicos mexicanos, el futuro parece lleno de incertidumbre y grandes desafíos.

Abstract

This study aimed to analyze the type of provisions formed in the graduates of the Master of Science in Education from the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, the position within the workplace, once completed their training in graduate and get the corresponding title.

Through a relational (mixed) approach, using qualitative tools (depth interviews, focus groups, review of records and resumes of graduates) and quantitative (statistical analysis through a mixed questionnaire); conducted the analysis of labor camps graduates of master's program mentioned above, as well as an understanding of the type of generated rules, being the focus of attention -to the case particularly scientific habitus, considered as provisions to research. Similarly, this paper presents the main results of the general lines of action in relation to the construction of the research object built from its dimensions: theoretical, epistemological and methodological. For the chosen theoretical approach, Fields Theory of Pierre Bourdieu, trying to build an object of study from a critical-hermeneutic gaze was selected.

To carry out this work, we selected the 6th generation Master of Science in Education, in addition to identifying key informants from other previous generations (3rd, 4th and 5th) and post it (7th and 8th) in order to make a comparison on the opinions and socio-professional trajectories that have followed these graduates.

The main results of this research highlight that training towards research is a doubly complex task as it involves training in two directions: first academic education that empowers students of all cognitive tools (knowledge of main theories of education) required for the analysis of educational phenomena, and on the other hand, it also involves a number of scientific tools (theoretical, epistemological and methodological) to undertake research projects. Added to this, the labor field also generates its own demands that impact strongly on the choice of training in graduate programs, as currently insufficient degree to the powerful force of best qualified professionals.

Enhancing the training of researchers in education, should contribute not only to the production of knowledge to increase the body of pedagogical knowledge, but should also be directed to the improvement and transformation of those directly involved in each learning

situation. However, it is important to know what were the fruits of training at Masters level in the areas of education, with the intention to know a little more certainty where are the graduates who completed their studies and above all, know to what extent they have developed or acquired provisions for research.

Introducción

La ciencia es un elemento importante para el desarrollo económico y social de un país por lo que, si un país pretende competir a nivel internacional requiere forzosamente mantenerse a la vanguardia en sus grupos de investigación. En el caso de México, el interés por la investigación científica se ha incrementado lentamente, siendo las últimas dos décadas el momento en que más se ha estimulado la generación de investigación y la formación de recursos humanos en esta área.

Además, hoy en día se ha generado una gran necesidad de potenciar la organización sistemática de la investigación a nivel nacional. Esto como resultado de las exigencias de los caminos trazados por los planes de desarrollo económico, educativo y social en todos los países industrializados; haciendo patente la exigencia de una coherente clasificación de los medios y metas posibles, especialmente en el área científica.

Aunque el tema de la formación para la investigación en México es relativamente reciente (apenas unos 20 años atrás); ha comenzado a analizarse desde distintos ángulos de forma paulatina, convirtiéndose en un especial motivo de búsqueda y exploración, principalmente para detectar cuáles son los frutos que han generado los diversos programas de maestría enfocados a la formación de investigadores.

De forma ideal, podría pensarse que las universidades deberían ser los espacios de formación académica dirigidos hacia la investigación, sin embargo, no siempre ha sido así, pues habrá que recordar que los primeros investigadores se formaban de manera artesanal, esto es, al lado de quien ejercía dicho oficio. Así también, habría que analizar si una vez que los agentes han cursado un posgrado dirigido hacia la investigación éstos continúan con una trayectoria profesional que les permite consolidarse como científicos.

El deseo de ingresar a un programa de posgrado no siempre está en sintonía con la intención de formarse como investigador, las causas que empujan a buscar la formación al interior de los programas de posgrado parecen ser múltiples y van desde la difusa relación que existe entre el campo de la educación superior y el campo de trabajo, la devaluación de los títulos académicos, la masificación de la educación superior, la competitividad en los diversos campos laborales, entre otras más. Como consecuencia de los distintos segmentos del mercado

de trabajo, en su trayectoria profesional académica el individuo se ve presionado a incrementar su cualificación con procesos de formación continua y experiencia laboral, que lo lleven a mejorar su posición jerárquica (Jiménez, 2011). Aunado a esto, también se observa que la movilidad ocupacional y la inserción en los mercados de trabajo se ven permeados por factores como: el género, el periodo de egreso, la edad, la pertenencia a determinado estrato social y las redes de relaciones (capital social).

El problema de estudio de esta investigación se enfoca, en analizar la forma cómo los egresados de posgrado (en específico los de maestría) se posicionan en el campo laboral, una vez que han concluido dichos estudios. Además de esto, se trata de comprender cuáles han sido las disposiciones generadas hacia la investigación, cómo adquirieron y/o desarrollaron diversas habilidades científicas y de qué forma esta formación recibida, les ha permitido o no lograr una reconversión *socioprofesional*.

Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque relacional o mixto, a partir del cual se trata de hacer una integración (combinación) de herramientas tanto cuantitativas como cualitativas, lo que permite mantener una mirada más integrada del fenómeno a estudiar. De acuerdo a la estructura del documento, este trabajo se organiza en cuatro capítulos. En el *capítulo uno*, se presenta la contextualización del objeto de estudio haciendo una exposición sobre la manera cómo se ha ido configurando el campo de la investigación educativa en México, sus orígenes, las tensiones a lo largo de su conformación, los niveles de producción de conocimiento en nuestro país, así como los tipos de condicionamientos que debe enfrentar aquel posgraduado novato para ingresar al campo científico y consolidarse como un investigador. Del mismo modo, el lector podrá encontrar datos significativos en torno a la evolución de los programas de posgrado (especialmente los vinculados al área educativa), así como aportaciones provenientes de investigaciones sobre seguimiento de egresados realizados en diferentes universidades, realizados a través de estudio de sus trayectorias académicas. Además, se presenta un análisis sobre el *currículum* y su influencia en la formación de investigadores, resaltando aspectos vinculados a identificar los fines que persigue el *currículum* del programa de maestría en ciencias de la educación de la UAEH (es decir los perfiles deseables a los que aspira) y los efectos que éste genera sobre los estudiantes que cursan dicho programa de posgrado.

En el *capítulo dos*, se hace la presentación del problema de estudio y el abordaje metodológico a desarrollar considerando aspectos tales como: la justificación del proyecto de investigación, el tipo de enfoque metodológico, las hipótesis consideradas, definición de preguntas de investigación y planteamiento de objetivos, además de la delimitación espacio-temporal y la construcción de categorías, dimensiones y variables de análisis.

En el *capítulo tres*, se presenta los elementos conceptuales que dan sustento a la dimensión teórico-epistemológica de este trabajo. Por lo cual cabe señalar que aunque se ha mencionado desde el principio algunos de los aspectos en los que se centrará la investigación, en este apartado se explican con mayor detalle.

En el *capítulo cuatro*, se presenta la discusión y el análisis de los principales resultados obtenidos a lo largo de este trabajo de investigación, estos resultados se explican a partir de las categorías de análisis construidas. Así también, al final de este documento se encuentran las conclusiones generales del trabajo, donde se rescatan los aspectos más relevantes encontrados al hacer el cierre de la investigación. El lector encontrará además un apartado de sugerencias y recomendaciones recuperadas de los resultados derivados de este estudio, así como los instrumentos que se aplicaron y la lista de referencias consultadas para dar sustento a esta investigación.

Capítulo 1



Contextualización del objeto de estudio

“Preguntarse qué es hacer ciencia o, más precisamente, tratar de saber qué hace el científico, sepa éste o no lo que hace, no es sólo interrogarse sobre la eficacia y el rigor formal de las teorías y los métodos en su aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen.”
Bourdieu, “El oficio de sociólogo”, 2004.

1.1 Antecedentes del desarrollo del campo científico en América Latina y México

Comprender el nivel de desarrollo científico al interior y exterior de nuestro país, nos obliga a ubicarlo en un marco de relaciones, procesos y hechos afines, productos de la historia de cada nación, la cual se manifiesta a su vez en los niveles de producción de conocimiento y en la aplicación de éste para dar respuesta a las necesidades y diversas problemáticas sociales (Sánchez, 2009).

De este modo, el propósito del presente capítulo expone algunos de los elementos principales relacionados con el entramado contextual en el que se inserta el problema de este tema de investigación. Para ello, este primer capítulo se ha estructurado en tres apartados: en el *primero*, se hace un esbozo general del contexto social bajo una mirada internacional,

considerando la opinión de diversos organismos como: la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BDI), el Banco Mundial (BM), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Del mismo modo, en este primer apartado bajo una dimensión meso se abordan algunos de los elementos que han permeado notablemente el desenvolvimiento y evolución del campo científico en México. En el *segundo* apartado se describen algunos de los principales obstáculos que han permeado a la formación de nuevos investigadores en México y en de forma particular en el caso del área de la investigación educativa, además de recuperar algunas de las principales aportaciones de investigaciones relacionadas con el estudio sobre egresados de distintos programas de posgrados en investigación. En el *tercer* apartado se hace una revisión a nivel local del desarrollo de programas de posgrado en el área educativa focalizando las características del programa que parte del objeto de estudio de este trabajo: la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.

a) El desarrollo científico bajo una mirada mundial...¿En qué posición se encuentra América Latina?

El desarrollo de las naciones depende de la calidad de la formación a la que se accede en las universidades y del conocimiento que se pueda generar y acumular en ellas. Sin embargo, ¿dónde está América Latina en materia de desarrollo científico y producción del conocimiento?, ¿cuáles son las condiciones contextuales que han acompañado este proceso de desarrollo científico a lo largo de las últimas tres décadas? y, ¿qué tipo de estrategias requieren poner en marcha las sociedades pertenecientes a esta región del mundo para promover un desarrollo científico con un crecimiento ascendente y sostenido?

América Latina es una región de profundos contrastes. Brasil por ejemplo, representa un tercio del territorio de América del Sur, es un país que ha experimentado un notable progreso en la construcción de sus capacidades científicas en las últimas décadas (Silva &

Ribeiro, 2012; Da Fonseca, 2013). Brasil se encuentra además, entre los primeros países en vías de desarrollo en términos de muchos índices: el porcentaje de científicos con relación a su población total, la cantidad de publicaciones en revistas internacionales arbitradas, el factor de impacto relativo de citas comparado con el promedio mundial en distintos campos y, más recientemente, la aplicación de sus crecientes capacidades científicas y tecnológicas en diseñar estrategias para integrar a la ciencia y la tecnología a su desarrollo económico. Pero ni aún así Brasil está libre de problemas. Arrastra (como muchos otros países de Latinoamérica) una gigantesca deuda social de capas hambrientas, sin tierra, sin vivienda, sin educación, sin acceso a servicios mínimos de la sociedad moderna (Oreiro, Nakabashi; Costa & Guimaraes, 2012).

Latinoamérica es una de las regiones del mundo donde se observa un mayor ahondamiento de las brechas en la adquisición de conocimiento, en circunstancias en las que las necesidades sociales no atendidas alcanzan niveles explosivos. En promedio, Latinoamérica presenta una tasa bruta de escolarización terciaria inferior al 20% mientras que el promedio de los países industrializados es de 52% (Vessuri, 2008). De acuerdo con datos de la UNESCO (2008), este rezago se expresa en la falta de capacidades para el desarrollo, lo cual es evidente en relación con las áreas tecnológicas más competitivas, pues los cambios en la velocidad y escala de las innovaciones generan un círculo vicioso en el cual los países que están atrasados retroceden todavía más, a medida que las naciones industrializadas con recursos financieros y una fuerza laboral científica-técnica sofisticada explotan el nuevo conocimiento y tecnologías más rápida e intensivamente.

Vessuri (2008) expresa que aunque se perciben diferencias notables en los presupuestos de Investigación y Desarrollo (I+D) en el contexto latinoamericano, en las naciones industrializadas ricas se gasta entre el 1.5 y el 3.8 % de los inmensos productos internos brutos (PIB) que poseen en investigación y desarrollo. Con todo y que Brasil asigna el 0.82 % de su PIB no es la misma condición del resto de los países, quienes asignan un porcentaje mucho menor. De manera similar, en las naciones de elevados ingresos la cantidad de científicos y tecnólogos es en promedio de 3, 281 por millón de habitantes, mientras que en las naciones de ingresos medios hay un promedio de 788 científicos por millón de habitantes. Brasil tiene 324 científicos por millón de habitantes (Silva & Ribeiro, 2012), sin embargo, en

la mayoría de los países latinoamericanos la cantidad es demasiado pequeña como para ser calculada de manera confiable (ver Figura 1.1).

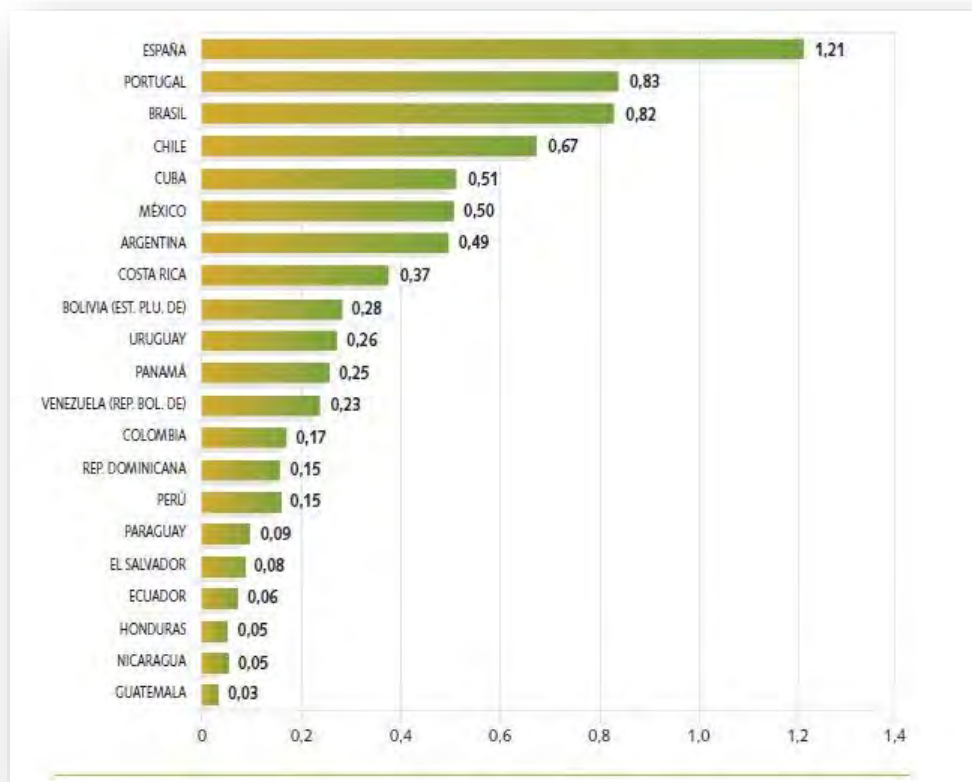


Figura 1.1 Iberoamérica (21 países). Gasto en Investigación y Desarrollo como porcentaje del PIB. Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de estadísticas oficiales del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), 2012.

De manera general, el estado de los países de la región iberoamericana es bastante débil y los pone en desventaja y en riesgo de exclusión respecto del progreso acelerado del mundo desarrollado, porque los avances tecnológicos generan dinámicas de exclusión aún mayores que las tradicionales (Islas & Walter, 2012).

No cabe duda de que el retraso educativo y social de los países iberoamericanos, aunado a sus profundas desigualdades, son los factores que están en el origen de la escasa presencia de los científicos e investigadores en el campo internacional, además del poco acercamiento entre las comunidades de investigadores y los problemas locales de sus

respectivos países (Tafunell, 2013). Junto a esto, habría que apuntar también el reducido apoyo a los investigadores y la escasa movilidad de los científicos. Así también, se observa que la inversión que realizan los países de la región en Investigación y Desarrollo (I+D) sigue siendo bastante endeble.

A pesar de todo, la región está creciendo aunque a pasos lentos. Apenas se comienzan a percibir algunos cambios positivos y hasta esperanzadores, no obstante cabe preguntarse si: ¿América Latina va a ser capaz de mantener un ritmo de crecimiento que la lleve en dirección del desarrollo? y si ese desarrollo, a diferencia de otros periodos ¿va a lograr la resolución de los diversos problemas que presenta especialmente en materia de desarrollo social?

En relación a esto, la Organización de los Estados Americanos (OEA, 2013) ha argumentado que en el caso de los países miembros, lo que se busca es fortalecer el desarrollo de las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación, de forma particular en relación a la capacidad humana e institucional en ámbitos como la educación de la ciencia y la tecnología. Algunos ministros de ciencia y tecnología de la OEA han declarado que la ciencia, la tecnología y la innovación son herramientas indispensables para aumentar la productividad y la competitividad, además de ser un elemento importantísimo para la gestión sostenible de los recursos naturales, por lo que deben tomarse en cuenta como pilares fundamentales para el logro de la prosperidad humana y la cohesión social (Álvarez, Fischer & Natera, 2013).

Bajo la misma opinión de la OEA Vessuri (2008) y Tedesco (2009) coinciden en que como consecuencia del vertiginoso desarrollo *tecnocientífico* la ciencia –casi universalmente considerada como un bien público–, es percibida como generadora de riesgos y peligros antes impensados, pues la expansión irrestricta del conocimiento científico conduce a demandas de que el nuevo conocimiento y su impacto sean regulados y gestionados de alguna manera. Por tanto, explican que América Latina y el Caribe (ALyC) deben prepararse para enfrentar estos retos a través de la formación de alta calidad y del manejo relativo de ciertos aspectos que el conocimiento nuevo trae aparejado.

En el documento enmarcado bajo el título de “Perspectivas de Ciencia y Tecnología de la OCDE 2008” se analizan las principales tendencias en ciencia, tecnología e innovación en los países de la OCDE y varias economías importantes no miembros incluyendo Brasil, Chile, China, Israel, Rusia, Sudáfrica. Sin embargo, es claro que la ciencia no se produce en un espacio vacío de política ni ésta funciona en ausencia de conocimientos. Entre ambas existe

una relación circular: ciertos temas puestos de relieve por investigaciones científicas son considerados como objeto de discusión política; los cuales luego de ser incorporados a la agenda pública son traducidos en acciones concretas a través de la aplicación de políticas específicas, cuyos resultados a su vez, ponen en evidencia vacíos de conocimiento que deben ser investigados (Calderón, 2012).

No obstante, una gran cantidad de países latinoamericanos siguen siendo fundamentalmente consumidores de ciencia y tecnología, lo que genera una fuerte dependencia de naciones que han avanzado considerablemente en diversas áreas del conocimiento en materia de investigación. De ahí que el interés reciente de algunos gobiernos sea el de introducir estrategias que impulsen la innovación tecnológica, siendo notables mayores avances en países como: Brasil, México, Argentina, Chile, Costa Rica y Venezuela, en cuanto a crear condiciones para su inducción y pensar en aumentar más el alcance de los agentes socioeconómicos envueltos (Calderón, 2012; González & Marther, 2013). Este interés se ha manifestado principalmente en los últimos cinco años, lo cual indudablemente parece deberse a la necesidad de aumentar las capacidades de competitividad económica y modernización de los mecanismos de producción y las estrategias pueden verse reflejadas en el establecimiento de contextos legales y estructurales que posibilitan la implementación de nuevas tecnologías generadas para solucionar problemáticas del contexto social inmediato (OCDE, 2008). Empero, a pesar de estos esfuerzos casi en su totalidad los países de esta región enfrentan fuertes dificultades en sus respectivas capacidades para lograr la vinculación entre investigación y desarrollo (I+D).

Las redes internacionales por su parte, proveen de oportunidades para el fomento de la innovación científica apropiada para las necesidades de los países en desarrollo (Banco Mundial, 2000). Las instituciones de educación superior se benefician mucho de la conexión con otras instituciones similares, aunque es una realidad que pesar de los esfuerzos, éstos aún son insuficientes pues se requiere avanzar en la consolidación de un espacio compartido entre educación superior y la investigación científica, con el fin de promover una herramienta que permita impulsar procesos concretos de integración entre las regiones y los países; y con ello favorecer la generación y distribución del conocimiento relevante (Bruner, 2008). Para los científicos del mundo en desarrollo, la escasez de esos contactos es frecuentemente un obstáculo para su creatividad y su productividad, sin embargo la cooperación es especialmente

importante para el nivel regional, ayudando a que los países puedan adquirir una masa crítica en temas científicos. Por eso la relevancia de que la región Iberoamericana plantee como una de sus metas de desarrollo educativo la ampliación del espacio del conocimiento y el fortalecimiento de la investigación científica, promoviendo la generación de redes y movilidad de estudiantes e investigadores, así como el fomento de la investigación y la innovación (Vessuri, 2008).

De este modo, algunos temas finales generados por la OEI (2010) en relación al diseño de políticas a corto y mediano plazo respecto al desarrollo científico y la generación de redes de conocimiento:

- Pensar en estrategias de cooperación internacional, que permitan y coadyuven a enfrentar las magras condiciones de la región.
- Impulsar a las universidades a su autotransformación con el fin de que respondan a las nuevas estructuras en red y constituir bases de aprendizaje de alto valor social en los conocimientos desde una perspectiva interdisciplinaria y de investigación basados en el contexto de aplicación, sin dejar de mantener su visión crítica hacia la sociedad y su compromiso con el desarrollo humano y la sustentabilidad.
- Plantearse la posibilidad de construir redes académicas regionales, así como programas de movilidad estudiantil, sobre todo de posgrado (maestría y doctorado), programas conjuntos de posgrado y de nuevas carreras en las áreas de frontera del conocimiento relacionado con los problemas ingentes de la región, movilidad de académicos a nivel regional en cursos cortos, estancias de investigación y en redes de cooperación científica y tecnológica en proyectos definidos y la creación de una macro-universidad de carácter continental.
- Sustentar un sistema de evaluación de la calidad de la educación superior y de la investigación para proyectar su función social y pública, así como para garantizar los nuevos estándares de referencia hacia la sociedad y crear mecanismos en todos los países para hacerlo efectivo, en la contribución de todos los sectores de la sociedad interesados.
- Insistir en el aumento considerable de la inversión en educación superior, en ciencia y tecnología y en favorecer que el sector privado intensifique sus refuerzos de I+D.

El conocimiento, la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación son elementos de suma importancia para generar un desarrollo económico sostenido, mejorar los servicios de salud, incidir en el cuidado del medio ambiente y afrontar con mayores herramientas los diversos problemas sociales (como la pobreza, la exclusión social, la violencia, entre otros) al interior de los países latinoamericanos (Núñez, 2010). Por ello, todos los países –desarrollados y en desarrollo– necesitan de políticas que fortalezcan el sector de producción y transferencia de conocimientos y lo conecten a las demandas económicas y sociales (Islas & Walter, 2012).

En este sentido, el papel que juega –o debe jugar– la universidad se concentra en la definición de prioridades sobre la producción y transferencia del conocimiento como bien público, lo que a su vez plantea una nueva categoría de investigación conocida como: la *investigación estratégica* (Vessuri, 2006). La investigación de carácter estratégico difiere de la investigación “orientada por la curiosidad”, así como la de “utilidad económica”, porque no se remite a una sola disciplina, ni responde a intereses individuales de los investigadores, ni a los intereses económicos de alguna empresa privada. Es decir, la *investigación estratégica* “responde a intereses de corto, mediano y largo plazos, es básica, aplicada o experimental, pero depende del establecimiento de prioridades nacional, social o específicas que contemplen una solución relacionada a un contexto específico y además, es inter y *transdisciplinaria*” (Vessuri, 2006, p. 62).

Ante un mundo que se encuentra dividido por múltiples brechas, y frente a la contradicción que se da entre algunos problemas globales y la partición del conocimiento, la única solución es el aprovechamiento compartido de éste. De modo que la investigación estratégica presupone, la definición explícita de problemas a atender, con el fin de generar soluciones que impulsen el desarrollo del país o la región así como el fomento del bienestar de las mayorías de la población, sobre todo de las más pobres. Esto implica para la universidad, la adopción de una posición innovadora, capaz de comprometerse a resolver problemas concretos, a desarrollar tecnologías fundamentales y a promover la generación y transferencia de nuevos conocimientos. Esto supone en otras palabras, la idea de una universidad de innovación con pertinencia social. Además la educación superior deberá ser testigo de una transformación radical en las décadas venideras (Bruner, 2008), dado que en la medida en que avanzamos en el tiempo, la comprensión del proceso de innovación ha pasado de ser lo que se

había dado en llamar el *modelo lineal* de la innovación a un *modelo de red*, con nociones como redes tecnológicas, procesos de innovación distribuidos o innovaciones abiertas (OEI, 2009).

La UNESCO (2008) por su parte, incentiva la idea de optar por un *desarrollo sustentable* bajo la intención de que las naciones logren un desarrollo que sea capaz de responder a las necesidades del presente, sin comprometer la posibilidad de que las generaciones futuras satisfagan las suyas. No obstante, la construcción de sociedades más sostenibles se hace en un espacio de negociación política entre los múltiples intereses en juego, en el que participan una gran cantidad de actores e intereses participan para alcanzar un consenso respecto a qué desarrollar, qué sostener y por cuánto tiempo; sobre todo, porque siempre existe el riesgo de que el establecimiento de una agenda científica sea dominado finalmente por los grupos de presión más poderosos. Por tanto, las respuestas a estas problemáticas en torno al logro de un desarrollo sustentable para todos los países, debe emerger de los sistemas de conocimientos resultantes de procesos de construcción social de carácter participativo y *transdisciplinario*, enmarcado en espacios de negociación y mediación, orientados a atender y resolver problemas concretos de la vida real, es decir, la ciencia se ve obligada a salir del espacio confinado de los laboratorios para insertarse en la vida económica y social (Vessuri, 2008).

Algunas agencias globales como la OEI (2010), el Banco Mundial (2012) y la OCDE (2006, 2008) enfatizan la necesidad de promover un “enfoque de pensamiento integrado”, mediante la vinculación de las ciencias sociales y económicas con las ciencias naturales, generando fertilizaciones cruzadas entre métodos, perspectivas y respectivos hallazgos a fin de lograr una mayor comprensión de los problemas socioambientales y aportar respuestas a los temas emergentes de investigación (Álvarez, Fischer & Natera, 2013). El desafío es enorme porque los problemas que plantea el desarrollo sustentable, hacen necesario que los científicos y los tecnólogos establezcan un diálogo abierto y constructivo con “otros” tipos de conocimientos e incluir a nuevos actores sociales. En particular la OEI (2010) ha expresado que “es preciso reconocer que la investigación y la ciencia en Iberoamérica necesitarán de un esfuerzo sostenido a lo largo de las próximas décadas para ocupar un papel relevante en el conjunto de las regiones del mundo” (p. 137). Las ventajas cooperativas se están convirtiendo en un componente fundamental, en un mundo que estará cada vez más interconectado. Al

mismo tiempo, los controles del tipo de las patentes y otros mecanismos excluyentes se harán más complejos, diversificados y penetrantes, es decir, crecerán las habilidades de superar barreras y fronteras al mismo tiempo que se definirán cercas efectivas. De esta forma, los grandes desafíos de los próximos veinte años incluyen la posibilidad de participar en la creación y distribución del conocimiento desde contextos muy variados y pudiendo elegir entrar y salir en distintos momentos, pero: ¿cómo podrá hacerse efectiva la colaboración?, ¿podrán ponerse de acuerdo sobre contribuciones, procedimientos, intereses y expectativas cuando la previsión es imperfecta y las motivaciones difieren?, ¿Cómo funcionarán la cooperación y el compartir recursos que cada vez se harán más poderosos a nivel global en un ambiente con controles profundamente institucionalizados?

De acuerdo con Vessuri (2008), ciencia y política mantienen una indudable relación de interdependencia y de retroalimentación, es por ello que la necesidad de promover relaciones bidireccionales entre ciencia y política es una demanda creciente como uno de los requisitos para atender los complejos problemas globales. Además, resulta preciso fortalecer el diálogo entre científicos y políticos con miras a lograr mutua comprensión entre los académicos y quienes toman decisiones. Se requieren políticas que busquen solucionar el financiamiento de la investigación y del desarrollo del conocimiento en beneficio de todos. Por ello, es de vital importancia que los gobiernos promuevan vínculos entre las universidades y las empresas, y proporcionen incentivos fiscales a empresas privadas que realicen tareas de investigación y desarrollo; sin embargo, también se debe procurar que las universidades no se pongan al servicio de las empresas descuidando la parte ética de la ciencia (González & Marther, 2013). Durante dos décadas los planteamientos sobre políticas se vieron desplazados en América Latina y el Caribe por dos circunstancias: por una parte el auge del neoliberalismo y el rechazo al papel del Estado, que condujo (en cierta forma) al debilitamiento de las políticas públicas, y por otra parte, por el giro hacia la innovación que experimentaron las políticas en ciencia y tecnología, lo que acentuó una visión de corto plazo que atendía a desplazar el interés por la investigación más estratégica y la formación de alto nivel. De ahí, que el modo más adecuado de reaccionar ante la evidencia de los grandes problemas que arrojan los estudios es ocuparse del diseño de políticas, de la formulación de objetivos e instrumentos que favorezcan la creación, distribución y uso de los conocimientos (Núñez, 2010). En este sentido, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 2012), ha señalado que es necesario

reconocer que la investigación y la ciencia en Iberoamérica necesitarán de un esfuerzo sostenido a lo largo de las próximas décadas para ocupar un papel relevante en los diversos países. Aunque sin duda, el retraso educativo y social de los países iberoamericanos aunado a sus profundas desigualdades, son los factores que están en el origen de la escasa presencia de los científicos e investigadores en el campo internacional.

En este momento de la encrucijada, la esperanza está puesta en la universidad. Es necesario que ella se transforme y se reinvente, para servir a un proyecto alternativo de civilización. La opción oscila entre una modernidad técnica, cuya eficiencia no depende de la ética, o una modernidad ética, en que el conocimiento técnico está subordinado a los valores éticos, de los cuales uno de los principales es la permanencia de la semejanza entre los seres humanos. La universidad tiene que entrar en sintonía con este nuevo rumbo, corrigiendo el desorden producido por este turbulento cambio de siglo.

b) El crecimiento del campo académico del posgrado en México

Como se analizó en el apartado anterior, los diagnósticos que se apoyan en la descripción de la investigación en América Latina y el Caribe son bastante homogéneos y suelen reconocer el avance experimentado durante la última década, se observa un proceso creciente en el desarrollo de producción científica aunque esto sólo aplique para un número reducido de países. La necesidad de contar con recursos humanos profesionales y especializados ha sido reconocida por mucho tiempo como uno de los factores intrínsecamente necesarios para construir un sistema de innovación (Valenti & Flores, 2010). Pero, ¿qué es lo que ha ocurrido en el caso de México? Sobre todo considerando que diversos gobiernos y organismos han apostado por tratar de dar mayor impulso a las acciones derivadas vinculadas a la investigación y, de manera particular al desarrollo del campo científico para tratar de dar solución a la gran cantidad de problemas que enfrenta la sociedad mexicana.

Desde la óptica de Bourdieu (1995) un campo puede definirse entonces como “una red o configuración de relaciones, en donde los actores poseen diferentes formas de poder, por lo que es, al mismo tiempo un espacio de competencia y tensiones constantes” (p. 112). Los

campos sociales están estructurados conforme a intereses, conflictos característicos en los que se enfrentan diversas visiones que luchan por imponerse, entre algunos ejemplos de campos se pueden encontrar: el campo político, el campo educativo, el campo artístico, el campo académico del posgrado y el campo científico, entre otros más.

En el caso de México, el desarrollo del campo científico ha sido lento y complicado, especialmente en lo que se refiere al impulso de políticas educativas que logren una integración de las diversas instituciones involucradas en la formación de investigadores. Diez (2011a) señala que, durante el décimo aniversario de la Conferencia Mundial sobre la Ciencia realizada en Budapest (1999) se analizaron los progresos y resultados alcanzados durante la última década. Al analizarse dichos progresos se observó que al hacer una comparación de los datos (estimados por CONACyT) sobre la cantidad de investigadores por país, México contaba con 39 724, por debajo Brasil (86 932) y por encima de Argentina (29 471), aún así se colocó muy por debajo de los países más industrializados como Estados Unidos, (con 1 393 523) y Alemania (con 270 215). Investigaciones realizadas por Arredondo (2006) y Sánchez (2007, 2009, 2011) analizan la evolución de las políticas públicas de la educación superior en México, colocando su atención principalmente en el crecimiento del campo científico. En cada uno de sus trabajos, se hace hincapié en que las políticas públicas han sido promovidas e instrumentadas por una diversidad de organismos e instancias ubicadas en la administración pública, lo cual ha dejado muchos sinsabores y pendientes a resolver, ya que el impulso al desarrollo del campo científico, ha quedado sujeta a los vaivenes políticos de cada momento.

En cuanto al desarrollo del campo académico del posgrado, éste ha trazado su propia trayectoria a lo largo del devenir histórico. Valenti y Flores (2010), identificaron cuatro fases de desarrollo que han afectado la perspectiva del papel que pueden tener los recursos humanos de alto nivel educativo: la *primera*, se caracteriza por una expansión desarticulada; la *segunda*, por los inicios del diagnóstico y la evaluación en materia de ciencia y tecnología; la *tercera*, se orienta hacia la consolidación institucional selectiva, con poca articulación entre los diversos programas que maneja; la *cuarta* se distingue por el planteamiento de la transición hacia la innovación, redefiniendo diversas tasas de operación y coordinando sus actividades con la SEP.

Cabe mencionar que en sus inicios (a partir de la década de los *sesenta*), los estudios de posgrado constituían una forma de prolongar la carrera universitaria y solventar las

deficiencias en la formación universitaria, así como un requisito para mejorar las condiciones de empleo y cubrir las exigencias del sector laboral. Sin embargo, la expansión y la masificación de la matrícula en educación superior de los años *setenta* junto con el proceso de modernización del aparato productivo que demandaba la economía del país y la necesidad de contar con personal altamente calificado, se identifican como las circunstancias que motivaron la gestación y desarrollo del posgrado en México (Padilla & Barrón, 2013). De acuerdo con los datos aportados por los trabajos de Latapí (2007), el proceso de crecimiento de los programas de posgrado que se registró a partir de la década de los setenta, gradualmente fue integrando una nueva comunidad: la de los investigadores de la educación. Aunque el acelerado crecimiento no obedeció a las demandas de la investigación universitaria o a las exigencias del desarrollo científico y tecnológico nacional; sino que, se presentó como consecuencia de la expansión de los servicios educativos generada a partir de los años sesenta, cuyo impacto se vio reflejado a lo largo de la década siguiente en el nivel superior, con la denominada tendencia a la masificación de la educación (Pacheco, 2009). Bertely (2008) refuerza la idea anterior, al añadir que con la demanda de las credenciales de posgrado (especialmente para quienes trabajasen o quisieran incorporarse a la educación superior), se generó un crecimiento bastante notable durante el final de la década de los ochenta y a lo largo de la década de los noventa ya que, con ello, creció en forma casi exponencial la oferta de estos programas de posgrado. Aunado a esto, Pacheco (2010) ha señalado que la explosiva expansión de la matrícula de los posgrados ha estado relacionada con factores como: la devaluación de los títulos, la reducción de la calidad educativa en muchos niveles precedentes y los procesos de evaluación y acreditación académica e institucional, que obligaron a muchos agentes a ingresar a un posgrado para no verse desclasados de los beneficios y del reconocimiento de ciertos círculos. Esto propició, el aumento de la oferta educativa sin poner mucho cuidado en los lineamientos y los propósitos académicos.

Al respecto Pallán (1986) –experto en políticas de educación– llegó a expresar que el posgrado en México no había cumplido con las expectativas depositadas en él, ya que para mediados de los años 80, en el crecimiento del posgrado había prevalecido un esquema liberal, según el cual la asignación de recursos y la toma de decisiones en la creación de los posgrados no se había orientado en relación con un plan nacional. El resultado fue que la mayor parte del crecimiento del posgrado desde 1970 siguió varias lógicas, que en su conjunto no

depositaban una visión coherente ni eran del todo compatibles con los objetivos de las políticas:

- *Primero*, había sido un proceso esencialmente *credencialista*, según el cual los numerosos programas de especialización y maestría puestos en marcha con una pobre dotación de recursos, tenían básicamente el propósito de brindar un elemento de distinción mediante la simple prolongación de la escolaridad superior, sin miramiento a la calidad;
- *Segundo*, se extendieron como *estudios remediales* para profesores en servicio que escasamente contaban con el grado de licenciatura y requerían actualizarse en su formación académica; es decir, la expansión del posgrado respondió en parte a los propios problemas derivados de la expansión no regulada de la educación superior a partir de los años sesenta;
- *Tercero*, el crecimiento anárquico de la matrícula del posgrado, según el autor, seguía demandas del mercado profesional (y no las demandas de orden académico del sistema);
- *Cuarto*, sólo en mínima medida había crecido el posgrado con la lógica de crear “programas de alta especialización, con buenos recursos académicos y criterios óptimos para emplear una élite científica y tecnológica”.

Pallán (1986) también hace notar, que esta disparidad en el desarrollo del posgrado y mejora de la calidad y así como la pertinencia en la oferta del posgrado obedeció a la ineficacia de los múltiples señalamientos y directrices explícitos diseñados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). A mediados de la década de los años *setenta*, también tuvieron lugar las primeras iniciativas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología¹ (CONACyT), cuando realizó diversos diagnósticos de la formación en investigación que en ese entonces ofrecían los posgrados nacionales. La consecuencia más relevante apuntó en dos direcciones: 1) conceder becas a los estudiantes de aquellos programas que fueran reconocidos por un componente claro para la investigación y, 2) generar en la comunidad académica una discusión sobre las características que serían objeto de observación en el análisis de los posgrados. De esta manera, se fue gestando una práctica para impulsar y reconocer los programas cuya meta fuera formar investigadores, actividad que

realizó a finales de los años setenta y principios de los ochenta. No obstante, esta tarea que realizaba el CONACyT hasta mediados de los años ochenta podría caracterizarse como una inducción un tanto “débil” para construir un camino en el ámbito de la investigación.

Por su parte, el CONACyT (2010) ha llegado a ser uno de los órganos más importantes que han dado impulso al desarrollo científico y tecnológico en nuestro país, estableciendo tareas fundamentales entre las que destacan:

- 1) Apoyar financieramente a las universidades y centros que cumplan los criterios de evaluación de excelencia internacional.
- 2) Crear un sistema de becas que impulse la formación de nuevos investigadores en universidades públicas e institutos tecnológicos regionales.
- 3) Apoyar proyectos que investiguen la problemática nacional.
- 4) Crear un sistema de becas para investigadores ligado a parámetros de desempeño internacionales.

Así, durante el periodo de existencia del CONACyT, la demanda y cobertura de educación superior ha ido en aumento constante, debido en parte, a la transformación de la pirámide poblacional en México y al creciente valor que tiene el aumento de los años de escolaridad en el mundo del trabajo (Valenti, 2010). Sin duda, gran parte de la política de apoyo a la ciencia y la tecnología se ha centrado en la formación de recursos humanos, en los apoyos institucionales y la mejora e incentivos para los profesores e investigadores. En el año 2000 por ejemplo, el CONACyT apoyaba 49% de las becas totales. Para 2006 esta proporción fue de 58.4% por lo que se observan esfuerzos por formar un acervo de recursos humanos de alto nivel (ANUIES, 2012).

En lo que respecta a la década de los años *ochenta*, el común denominador de las Instituciones de Educación Superior (IES), era la casi total carencia de programas orientados a la formación de investigadores (Diez, 2011a & Salgado, 2011). Por ejemplo, en el caso de las Normales podría aseverarse que fue prácticamente inexistente la orientación hacia el desarrollo de trabajos de investigación. Sin embargo, a fines de la última década del siglo XX comenzaron a cristalizarse proyectos más concretos, además de la realización de los distintos congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), lo cual vino a dar un impulso significativo a esta reciente área de desarrollo científico. Valenti y Flores (2010) destacan que a lo largo del desarrollo del posgrado en México, ha habido una coordinación

escasa entre instituciones y una desvinculación de la estructura productiva nacional, aunque hay un cambio tendiente a corregir algunos aspectos aún hay omisiones, que logren orientar de forma más certera los apoyos en ciencia y tecnología hacia su mejor aprovechamiento.

Lo anterior explica, cómo el acelerado crecimiento del posgrado nacional tuvo entre sus causas más importantes la sobreoferta de profesionales y una fuerte demanda para acceder a él; con ello se observó que aquellos profesionistas que accedían a los posgrados (especialmente a nivel de maestría) pretendían hacer frente a la competencia profesional de títulos en el mercado de trabajo, o bien alcanzar el prestigio que representaba la obtención de grados (Sánchez, 2010; Barrón, 2010). Este crecimiento fue también, el resultado de una serie de factores que han hecho muy compleja su explicación ya que, por una parte reflejan el incremento de la escolarización terciaria en la sociedad mexicana y, por otra dan cuenta del proceso de *credencialización*, a través del cual se demanda una mayor formación profesional para obtener una mejor posibilidad laboral debido a la consecuente devaluación de la escolaridad previa (Pacheco y Díaz-Barriga, 2009).

De forma posterior, en la década de los *noventa* en el camino iniciado por el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), el CONACyT estableció el Padrón de Posgrados de Excelencia convirtiéndolo en el instrumento más importante para impulsar la acreditación de programas de posgrado (Pacheco, 2009). El Padrón de Posgrados de Excelencia generó un conjunto de indicadores a partir de los cuales un programa de posgrado sería evaluado por el CONACyT, quien determinaría si dicho programa podría ser reconocido por éste órgano; lo cual permitiría que el programa aceptado estuviese en condiciones de concursar por una bolsa de recursos económicos y posibilitar que sus estudiantes obtuvieran una beca para realizar sus estudios (Pacheco & Díaz-Barriga, 2009). Del mismo modo, es importante señalar que esta forma de acreditación privilegió la perspectiva de formar científicos siguiendo los criterios de las llamadas ciencias duras; lo que al día de hoy permite entender la dificultad que enfrentaron (y siguen enfrentando) las ciencias sociales y las humanidades para encontrar y establecer su identidad de evaluación en esta perspectiva.

Cabe mencionar, que este Padrón funcionó desde su establecimiento en 1991 hasta el año 2000 pero después, con la llegada de un nuevo grupo al gobierno de la República, se creó al Programa Nacional de Posgrado (PNP) y el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP). Entre otros aspectos, se reconocía el problema de que la mayor parte de

los programas aceptados en esta evaluación se encontraban en el centro del país –en particular en la zona metropolitana– con excepción de una que otra entidad federativa. Por ello, se hizo una reformulación de los criterios del Padrón de Posgrado de Excelencia (PPE) al cambiar de calificativo y denominarse Padrón Nacional de Posgrado (PNP), después denominado Padrón Nacional de Posgrados de Excelencia (PNPE) y actualmente nombrado como Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). A pesar de los cambios efectuados en la nomenclatura del padrón, la meta continúa siendo el reconocimiento de los programas de investigación de alta calidad aunque ahora también se están comenzando a reconocer a los programas de las maestrías profesionalizantes (Pacheco & Díaz-Barriga, 2009).

En la actualidad, se observa que diversos programas de posgrado orientados a la educación deben cubrir con los requerimientos de calidad establecidos por el PNPC, ya que ésta es la principal estrategia del gobierno federal para la asignación de recursos. Sin embargo, al caracterizar el campo del registro de los programa reconocidos en el PNPC del CONACyT, 34 de los 1216 programas se encuentran dentro del padrón, esto representa sólo el 2.8% del total (Cardoso, 2011). Aunado a esto, en el PNPC sólo 16 de los 762 programas registrados corresponden al área de educación (lo que representa un 2.1% aproximadamente). Sin embargo, han sido pocos los posgrados del área de educación de las instituciones de educación superior que pertenecen o han pertenecido al Padrón del CONACyT, la gran mayoría de ellos no ha podido acceder a los mecanismos de este mismo organismo o si lo habían hecho, no han permanecido en ellos más que por corto tiempo (Martínez, 2010). Las razones por las que no han podido acceder o permanecer dentro del padrón se deben principalmente a no poder cumplir con todos los indicadores que se establecen para su permanencia, entre los que destacan algunos criterios como: contar con una planta académica que sea de tiempo completo (que cuenten con reconocimientos internacionales y que 50% de ellos pertenezcan al SNI), lograr un alto índice de eficiencia terminal de sus estudiantes (con un tiempo de 2.5 a 3 años como máximo para obtener el grado), además de éstos se dediquen de tiempo completo a sus estudios, contar con infraestructura y recursos propios para operar el programa de posgrado, aspectos que resultan difíciles de alcanzar para muchos programas.

Algo que se identifica al interior de los programas de posgrado correspondientes a las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales (independientemente de saber si están o no el PNPC), es su comportamiento durante su implementación. Se observa por ejemplo, el hecho

de que en las áreas científicas y tecnológicas la culminación del proceso de formación de posgrado (tesis) se refleja en resultados y productos tangibles como el diseño de prototipos y maquinaria; mientras que para el área de educación este proceso es mucho más largo, pues conlleva la construcción de una compleja argumentación basada en los antecedentes históricos, económicos, políticos, culturales y sociales del objeto de investigación; aún así entre los productos en los que puede objetivarse los resultados de la investigación educativa se encuentran: libros, artículos, programas educativos, diseños de *curriculum*, asesoría especializada, desarrollo de bases de datos, etc.

Es necesario puntualizar que ningún sexenio, como el que se desarrolló entre 2001 y 2006, logró establecer con tal precisión una enorme cantidad de indicadores para realizar las tareas de evaluación. El PNPC hoy en día opera con dos vertientes de programas que reflejan una clasificación de cuatro niveles: la *primera vertiente* lo configura el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), que incluye los niveles de Programas de competencia internacional y Programas Consolidados; y la *segunda vertiente* corresponde al Programa de Fomento a la Calidad (PFC) que agrupa a los niveles de Programas de Consolidación y Programas de Reciente Creación. Cabe destacar que la intención principal del posgrado en el nivel nacional tendrían que encaminarse a la producción y aplicación del conocimiento especializado para la solución de los problemas nacionales. Sin embargo, las políticas de evaluación y de acreditación de la década de los *noventa* privilegiaron más el cumplimiento de requisitos burocráticos, por lo que estas políticas de acreditación ha generado que las instituciones orienten sus esfuerzos a cumplir con los indicadores y criterios establecidos para tal fin en detrimento de la mejora de los procesos de formación de los estudiantes (Padilla & Barrón, 2013). Es común considerar que el pertenecer a un programa acreditado es sinónimo de prestigio o garantía. Sin embargo, se ha comenzado a cuestionar para hasta qué punto los programas adscritos al PNPC todavía constituyen las incubadoras o matrices de núcleos productores de ciencia o hasta que punto se burocratizan en una función más de tipo *credencialista*, atendiendo a la demanda de títulos, tanto por parte de los docentes en la carrera universitaria como de personas que enfrentan dificultades en el mercado de trabajo y buscan reforzar su posición laboral a través de la obtención de títulos universitarios.

Después de haber presentado una panorámica en relación a la formación de investigadores en nuestro país y de revisar el tipo de impulso que se ha dado al desarrollo

científico resta decir, que es innegable el crecimiento que el campo académico del posgrado ha tenido; sin embargo, los rezagos aún siguen siendo importantes –especialmente en lo local– porque todavía es muy reducido el número de científicos con relación al total de la población, y la infraestructura de las universidades públicas es poco homogénea, algunas universidades tienen equipos de investigación de primer mundo mientras otras presentan atrasos importantes. En este sentido, los retos del posgrado nacional deben apuntar hacia la expansión y la calidad del mismo pero como menciona Arredondo (2006), también deben ser considerados aspectos relacionados con la pertinencia social, es decir, se trata de identificar y diseñar los posgrados que sean pertinentes para el desarrollo de nuestro país.

1.2 La formación científica en México

a) La trayectoria histórico-social en la formación de investigadores en México

Formar científicos es una tarea ardua pues implica una amplia responsabilidad con la comunidad científica y con la sociedad, por lo que se requiere un estudio más amplio de los factores implicados en dicha formación. Como se recordará, los primeros investigadores eran formados de manera artesanal, es decir, aprendían el oficio sobre la misma práctica al lado de investigadores que ejercían esta labor. Poco después fue cuando se tuvo que instituir la formación en el posgrado ya que sólo un pequeño porcentaje de los investigadores (alrededor del 7%), contaban con el grado de maestro o doctor (Sánchez, 2007). Aunque de manera reciente se ha insistido en el papel del posgrado como formador institucionalizado de investigadores esta situación no siempre fue así, ya que el posgrado en México ha tenido diferentes propósitos aunque muchas veces alejados de la investigación. Por ejemplo, en 1929 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), impulsó un proceso de legitimación de su planta académica a través de la obtención de grados de maestro y doctor para los docentes con una amplia experiencia práctica. En este caso, la generación de programas de posgrado se orientó a lograr una “regulación” de los investigadores en activo, buscando la legitimación de éstos mediante el reconocimiento oficial objetivado a través del título académico de posgrado (Moreno, 2009). La política estaba más enfocada a la legitimación de los lugares académicos que la formación de investigadores, y quienes accedían a estos grados

eran casi en su totalidad docentes de la propia Universidad. Aunque el posgrado no parecía tener un claro papel en la formación de investigadores, en algunos campos disciplinarios se comenzaban a sentar las bases y se crearon centros de investigación.

Los orígenes de la formación científica se remontan a la creación de dicho sistema aproximadamente en la década de los 30's con la Ley sobre Planeación General de la República de 1930, y al Consejo Nacional de Educación Superior y de la Investigación Científica creado en octubre de 1935. Sin embargo, la formación de investigadores no se estableció como objetivo estratégico sino hasta la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por una ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1970.

El posgrado se ha situado en el rango más elevado del sistema educativo asumiendo la función de la formación de científicos y profesionistas de alto nivel, lo que da cuenta de una formación más para la investigación que para la acción y la profesionalización de los estudios de posgrado. Este nivel educativo juega un papel estratégico por ser el espacio propicio para la vinculación directa entre la investigación científica y tecnológica y los procesos de formación profesional avanzada, además de constituir un mecanismo decisivo en la absorción creativa del progreso científico y tecnológico en el nivel mundial (Pacheco, 2009). Los trabajos de Colina (2006), Latapí (2007), Pacheco (2010) y Diez (2011b), coinciden en que el posgrado es –sin lugar a dudas–, el ciclo de estudios más alto del nivel de formación dentro del sistema educativo, siendo el espacio donde confluyen la investigación y la docencia, pero particularmente donde se forma a los investigadores. No obstante, aunque el posgrado en México cuenta ya con una larga historia institucional, a la fecha adolece de estudios a profundidad que permitan contar con un balance cualitativo lo suficientemente amplio, para evaluar el alcance y pertinencia de sus resultados, pero sobre todo, para analizar los efectos de la formación científica al interior de estos programas. Con el trabajo de Bertely (2008) se aprecian algunos de los efectos que genera el *curriculum oculto* en la formación de posgraduantes, ya que este proceso es reconstruido y documentado en el marco de un proyecto que articula, las condiciones personales con las institucionales así como el tipo de políticas vinculadas a la eficiencia de un programa de maestría.

Pero para comprender las prácticas de formación de los estudiantes de posgrado, se revisaron las contribuciones de los trabajos realizados por Moreno (2007, 2009, 2011), quien

realiza aportaciones de orden pedagógico-didáctico sobre las *culturas* académicas de las *prácticas* y *procesos* de formación para la investigación. En dichos trabajos, también se analiza la formación de los formadores de investigadores, en los que los resultados revelan que a pesar de que tradicionalmente se ha considerado que quien sabe investigar, sabe formar investigadores (por tanto puede incorporarse satisfactoriamente como formador en programas de posgrado), lo cierto es que no siempre los formadores cuentan con las habilidades para formar a otros. Dichos hallazgos fueron obtenidos a través de *reportes reflexivos* los cuales permiten conocer la manera como la actuación de los formadores puede ubicarse en distintos escenarios como: la conducción de seminarios, la participación en coloquios o la relación de tutoría. A partir de los resultados obtenidos en sus investigaciones, Moreno (2011) desarrolla una propuesta metodológica para explorar los escenarios naturales donde se desarrollan las prácticas y los procesos de formación para la investigación, con el fin de rescatar la diversidad de significados que se expresan, se construyen y se comparten en ese contexto académico. Aunado a esto, Moreno (2005) en otro de sus trabajos comenta que no se aprecia de forma clara y sistemática la formación científica en ninguno de los niveles educativos señala, por ejemplo, que los estudiantes de licenciatura carecen de nociones básicas acerca de la ciencia y son muy pocos los estudiantes que han colaborado activamente en un proyecto de investigación, bajo la asesoría directa de un científico. Por estos motivos, dice Moreno (2005) que son muy pocos los estudiantes que ingresan al posgrado con la meta de formarse como científicos. Algunos estudiantes ingresan con la idea de que van a capacitarse mejor para el trabajo en el campo profesional; otros terminan su licenciatura y al no encontrar empleo se inscriben al posgrado como un medio para obtener un ingreso económico (por ejemplo, a través de la beca-manutención otorgada por el CONACyT a estudiantes de programas que estén registrados dentro de su padrón de calidad), y subsistir con ello al menos por dos años que es el tiempo que duran los estudios de posgrado en México.

De acuerdo con Merton (1977), para la formación de científicos es necesario considerar dos aspectos centrales como: a) el conocimiento teórico-metodológico y b) las disposiciones personales. Esto significa, que es importante que el estudiante aprenda las teorías y los métodos de un campo del conocimiento pero además es fundamental que conozca las reglas de comportamiento de los científicos, lo cual implica adquirir un conocimiento de las normas, el estilo de trabajo, la constancia, la disciplina y las actitudes de determinada

comunidad científica. Por su parte, Valdez (1996) propone un modelo para estudiar la formación del científico. En relación a este modelo, existen cuatro factores cruciales en la formación de un investigador: 1) el contacto con el campo de la investigación, 2) la interacción con los científicos o especialistas, 3) las condiciones en las que se realiza el trabajo científico y 4) los factores personales.

- *Factor 1:* Para promover el contacto con la investigación se ha recurrido con frecuencia a un sistema tutorial donde los jóvenes en formación interesados se incorporen a un grupo de investigadores y donde puedan trabajar de cerca y colaborar con una persona experta en un área determinada.
- *Factor 2:* En ese grupo de trabajo, el estudiante convive con su tutor como con otros científicos y de esta forma aprende las teorías y los métodos de un campo del conocimiento, a plantear y enfrentar problemas, a proponer hipótesis, a desarrollar, métodos, técnicas, a redactar en el estilo de la ciencia, a comunicarse con otros científicos y a corregir los errores. De este modo, un elemento importante de este modelo son los tutores, quienes enseñan a sus discípulos los problemas y los métodos en un campo específico de la ciencia.
- *Factor 3:* Respecto a este factor, el modelo indica que es importante el ambiente de trabajo donde se valora la investigación. En este ambiente el estudiante encuentra a científicos reconocidos, además cuenta con los recursos necesarios (tanto humanos como materiales) para realizar el trabajo científico.
- *Factor 4:* Este factor señala que es necesario estudiar los motivos personales, las metas, las prioridades, la constancia, la persistencia, la disciplina, así como los estilos de trabajo.

En relación a los factores que influyen en la formación científica, Sánchez (2011) hace una indagación dirigida a analizar la formación para la investigación educativa en México, cuestionándose si la investigación es el resultado de un oficio artesanal o más bien, el resultado de un proceso de sistematización científica. Esta autora afirma que en nuestro país, el recorrido hacia la formación para la investigación ha sido largo y diversificado en sus formas, tanto para impulsar la investigación como actividad profesional generadora de conocimientos en el campo de la educación, como para encontrar alternativas óptimas que

permiten formar a los sujetos que son los encargados de realizarla. La autora plantea tres vías: 1) la *vía fáctica*, basada en una relación de maestro-aprendiz, donde se promueve el aprender-haciendo, a manera un oficio artesanal; 2) la *vía formal*, la cual considera fundamental el asistir a cursos formales de metodología de la investigación a través del acceso a maestrías y actualmente a doctorados; y, 3) la *vía integradora*, la cual asume una posición de complementariedad, ya que reconoce la necesidad de las dos vías anteriores y promueve el acceso a estudios formales en materia de investigación pero ligados estrechamente con una práctica permanente del aprender-haciendo.

Por su parte, uno de los trabajos de Didou (2011) centra su atención en la constitución y operación del SNI, en el sentido de examinar si éste se ha convertido en un vector para la internacionalización de las élites científicas. En dicho trabajo, se examinan algunos indicadores en torno a identificar cuáles son las diferencias notorias de los integrantes del SNI y las distorsiones que caracterizan ese universo, por ejemplo, la sub-representación de las mujeres. Didou (2011) trata de determinar en qué medida la adquisición de un posgrado en el extranjero favorece la progresión de una carrera rápida en los niveles de escala de SNI, pues según ella, el SNI ha propiciado una estandarización progresiva pero incompleta, de los criterios que rigen a las élites científicas nacionales.

Vinculado a esto último, en diversas investigaciones publicadas recientemente (Colina, 2012, 2011; Jiménez, 2012; Pacheco, 2011b; Moreno, 2011; Sánchez, 2010; Valenti, 2010) se señala que ha habido un aumento considerable en el número de investigadores en educación en los últimos siete años, sin embargo, el incremento y la producción del conocimiento más importante en nuestro país sigue estando centralizado en el Distrito Federal y Zona Metropolitana. De ahí que, las exigencias sobre la formación de posgrado y el desarrollo de la investigación, dice Hernández (2009) hace ineludible el estudio de este proceso, sus implicaciones, sus horizontes posibles, pero sobre todo, el reconocimiento de lo humano. Algunos hallazgos importantes tienen que ver con las dificultades que enfrentan los estudiantes al hacer su proyecto de investigación, los valores que permean esta formación, los recursos que utilizan para realizar su tesis, los tipos de conocimientos que adquieren y el tipo de ayuda brindada por sus tutores y catedráticos para lograr la construcción de un objeto de investigación.

En el caso de México, se ha estimado que hay un investigador en formación por cada tres o cuatro en ejercicio, lo que sugiere que estamos hablando de una actividad profesional que es cada vez más incierta. Ante el deterioro financiero de los sistemas de los sistemas de educación superior, las instituciones parecen tener poca flexibilidad para absorber a los jóvenes científicos. En algunos países se han diseñado programas para asegurarles un empleo temporal por lapsos que varían entre uno y cinco años, pero dichos programas no parecen absorber a un gran número de personas que poseen un alto nivel de formación y especialización. Sin embargo, esos cargos (o becas) compiten con la necesidad de seguridad laboral, lo cual hace que los jóvenes prefieran aceptar puestos que prometan menos satisfacción desde el punto de vista de la vocación de investigación pero mayores atractivos materiales y de seguridad (prestaciones por ejemplo). Se puede decir que tanto en México como en América Latina, la profesión de investigador es casi desconocida por el público, tal desconocimiento que se ve reforzado por las muy escasas oportunidades de ejercerla en un mercado de trabajo tan restringido como el que se tiene. Se trata de una actividad profesional reciente y en la mayoría de las áreas del conocimiento es escaso el desarrollo de una infraestructura académica y organizativa que permita el adecuado desenvolvimiento de los investigadores. Y sin duda, uno de los factores que restringen la expansión y crecimientos de las capacidades de investigación en México es su dependencia de un empleador casi único: el Estado.

b) La formación del investigador educativo en México: investigación aplicada vs. investigación básica

En México existen numerosos programas de maestría en educación, ciencias de la educación, docencia o pedagogía. Algunos de ellos pueden acercarse a los lineamientos de calidad enarbolados por los organismos de evaluación nacional o internacional. Otros más (la mayoría), se apartan de esos lineamientos porque su historia y las respectivas tradiciones

académicas o disciplinarias que han logrado consolidar han sido distintas. Pero en el marco de los procesos de globalización e industrialización de los países, la formación profesional debe ajustarse a una serie de lineamientos cuyo cumplimiento garantice la preparación de los sujetos que hará posible la concreción de este ideal de sociedad ante lo cual, las instituciones de educación superior y en especial los estudios de más alto nivel (posgrado) tienen un nuevo papel que cumplir, al considerárseles como instancias privilegiadas responsables del desarrollo nacional (Padilla & Barrón, 2013).

La visión integradora es una consecuencia de la consolidación de la investigación educativa que la ha llevado a un estado de institucionalización de la misma. De esta forma, cuando se habla de formación para la investigación, se hace referencia básicamente a las condiciones y circunstancias experienciales en las que se forma el estudiante de posgrado. Lo cierto es que, las condiciones institucionales, curriculares, profesionales, laborales, sociales y personales incluyen en las motivaciones y tensiones de los estudiantes durante el diseño y desarrollo de los trabajos de investigación (Reyes & Anzaldúa, 2011).

Cabe mencionar que, las prácticas de formación se refieren a la asimilación de un contenido específico, pero también a una concepción ante la disciplina que se estudia (Arredondo, 2013). El estudiante de posgrado se integra a una formación de origen que no se elimina con las nuevas prácticas educativas; la formación de origen perdura como sedimento de significados en cada uno de los estudiantes, porque ella sirve para asimilar un saber pero al mismo tiempo se tiene una concepción sobre este saber. Para algunos, las prácticas de formación en un programa de posgrado en educación tienen continuidad con sus prácticas anteriores (especialmente para aquellos que estudiaron una licenciatura en pedagogía o en educación); para otros (que son la mayoría), se trata de prácticas distintas y de contenidos muchas veces casi desconocidos.

Estudios como los de Hirsh (2010) y Boéssio (2009) han indagado el tipo de perspectiva del posgrado en educación por parte de los investigadores y estudiantes, con el fin de hacer explícitos tres tipos de creencias en relación a la formación de investigadores en cuanto: al tiempo, la colaboración y el proceso de formación en el posgrado. A través de *questionarios online* con preguntas abiertas, los resultados obtenidos de estos trabajos revelaron que los estudiantes de posgrado consideraban que su formación profesional de base no era suficiente para enfrentar los desafíos de la vida académica laboral por lo que, esa fue

una de las razones principales que les motivaron o impulsaron a formarse en un programa de posgrado (maestría), y con ello apreciaron que éste se había constituido en el espacio que contribuyó de forma fundamental en su construcción como mejores profesionales.

Por su parte, algunos estudios realizados en torno al tema de la labor tutorial en los estudiantes de posgrado (Castro, 2006; Torres, 2009 y Díaz Barriga, 2010) refieren a que el trabajo tutorial en este nivel resulta imprescindible para formación de futuros investigadores del área educativa pues se convierte en una estrategia para revitalizar el saber, integrar redes de colaboración con diversos estudiantes y posicionar a nuevos líderes en la generación, innovación y transferencia del conocimiento. No obstante, estos mismos autores señalan que un fuerte problema identificado es que los científicos que trabajan en México cuentan con poco tiempo para la ciencia y para asesorar a sus alumnos, ya que tienen que dedicarse a otras actividades; ya que además, son responsables de buscar y gestionar constantemente financiamiento para sus proyectos de investigación. En su mayoría se desempeñan como profesores en las distintas universidades del país, en las que perciben salarios muy bajos.

Por otro lado, diversas investigaciones de Colina (2004, 2010, 2011, 2012) han recuperado valiosos elementos en relación a la estructura y dinámica del campo de la Investigación Educativa (IE) en México, en dichos trabajos se analiza de forma particular cuáles fueron los orígenes de este campo así como el crecimiento en el número de investigadores en educación en los últimos ocho años, aunque este incremento sólo se ha medido tomando en cuenta a los investigadores adscritos dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Estos elementos se ven reforzados por otros trabajos (Boéssio, 2009; Sánchez, 2010; Alonso, 2011; Colina, 2011 y Jiménez, 2012) los cuales revelan cómo la formación de investigadores en Educación en México en sus inicios, no ocurrió como un proceso formalmente diseñado desde el currículum; sino que de forma contaria, se ha llegado a catalogar como un proceso tardío, bajo la misma línea de conformación del campo de la disciplina educativa. Martínez (2010) explica por ejemplo, que en el caso de los posgrados en educación han mostrado ciertas tendencias en su evolución a lo largo de más de dos décadas, ya que en los años setenta y ochenta más del 85% estuvieron dirigidos a la formación de profesores en la docencia, y apenas un 4% lo estuvo encaminado a la investigación.

Por tales motivos, Valenti (2010) y Barrón (2012) consideran que existe una necesidad imperiosa de revisar la política de apoyo a la formación de recursos humanos vinculados a la

investigación en México, así como reconocer el papel desempeñado por las instituciones para lograr dicha formación, los logros alcanzados y los retos planteados en función de los requerimientos nacionales y el contexto de competencia global. Estos autores señalan además, que es importante preguntarse sobre el impacto que han tenido los programas de posgrado, dirigidos tanto a la investigación como a la intervención, considerando las características del campo de la investigación educativa y de la educación misma.

Un punto medular, abordado en los trabajos de Arredondo (2006) y Pacheco (2010) refiere a que es indiscutible la contribución de los investigadores en México para el mejoramiento de la calidad de la educación; sin embargo, el nivel de consolidación que ha logrado la Investigación Educativa en nuestro país aún deja mucho que desear, pues persisten al interior de la misma una serie de limitaciones importantes tales como: la falta de reconocimiento al trabajo científico, la incipiente institucionalización de las funciones de los investigadores, la falta de oportunidades para la inserción en campos vinculados a la investigación así como la gran dificultad para conformar comunidades científicas. Rueda (2011) considera que la investigación educativa puede impulsar aún más su crecimiento, si las acciones previstas en los programas de formación profesional de los estudiantes de posgrado se vinculan con los problemas o temas prioritarios del sector educativo, como lectores de información especializada producida y como futuros autores que pueden dar continuidad a este quehacer profesional.

En relación a esto último, en el libro titulado *El posgrado en Educación en México* coordinado por Pacheco y Díaz Barriga (2010), se señala que:

La evaluación de los programas de posgrado en México, implícitamente cumple con la función de *acreditación* de programas, en esta tarea se le da prioridad a la formación para investigación sobre otros criterios posibles. Se trata, de una visión preponderantemente vinculada a la *formación de científicos*, en la lógica de formar científicos jóvenes cuya vocación sea dedicarse no sólo a la academia, sino a las actividades de investigación, lo cual es justificable desde la perspectiva de las funciones que tiene CONACyT, pero no necesariamente desde las necesidades de desarrollo y de resolución de problemas que tiene el país. (p. 64)

Más adelante continúan explicando:

Los responsables de las políticas educativas nacionales no han aceptado o no han percibido con claridad la necesidad que tiene el país de contar con *profesionales altamente especializados* cuya tarea no sea investigar; sino resolver problemas que reclama el desarrollo nacional, lo que requiere la existencia de programas de posgrado de calidad, tanto en maestría como en doctorado, orientados a una *especialización de alto nivel* [...] el país no sólo requiere científicos que puedan tener una interlocución con sus pares internacionales y que asuman las reglas de la comunidad científica [...] Al país también le *urge la formación de profesionales de alto nivel* para ofrecer y trabajar en función de dar soluciones a los grandes problemas de la sociedad para su desarrollo, con el fin de lograr una economía en expansión, enfrentar el problema de la producción agrícola, atender la descomposición del tejido social, solucionar la contaminación de las grandes urbes, generar tecnologías amigables con el medio ambiente, impulsar una educación de alta calidad en todos los niveles del sistema educativo, etc. (p. 65, 66).

De forma particular, Díaz Barriga (2010) coloca el acento en hacer patente que el gran error de las políticas para el posgrado en México es no reconocer que los posgrados profesionales, en todos sus niveles (maestría y doctorado) son igualmente indispensables para el desarrollo del país. De ahí que surjan diversas interrogantes en relación a saber: ¿qué es lo que requiere realmente nuestro país en materia de formación de profesionales en los posgrados? y sobre todo, ¿a qué están respondiendo los posgrados ofertados actualmente, en el sentido, de conocer cuál es el impacto de sus egresados en los distintos campos laborales en los que se han insertado?

Castillo (2011) y Peña (2009) consideran que la formación de investigador educativo es un transitar que va más allá de lo aparente, una infinidad de comienzos que se entretajan hasta visualizar cómo la constitución del campo de la investigación educativa en México requiere con urgencia acrecentar su inversión en ciencia, tecnología e innovación como estrategia que lo conduzca al crecimiento económico, la competitividad y el desarrollo integral. Si se comparara a México con otros países en número y ritmo de crecimiento de la planta de investigadores, de ellos sólo la quinta parte se localiza en el sector privado y sólo dos quintas partes pertenecen al SNI (Melo, 2006). Al respecto, Colina (2008 y 2012) aborda la construcción de la identidad del investigador en educación, partiendo de la concepción de identidad como aquél proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma –total o parcialmente– sobre el modelo de éste.

Para ello se analizan entrevistas realizadas a investigadores con más de diez años de actividad científica en este campo. Al mismo tiempo, en este estudio se identifican algunos obstáculos que enfrentan quienes aspiran a convertirse en investigadores en educación en nuestro país para lograr la conformación de una identidad que a veces pareciera un tanto inalcanzable. Dichos obstáculos expresan que:

- Formar investigadores en educación que generen conocimiento, se perciban a sí mismos como tales y sean reconocidos por otros como investigadores en educación, es más difícil cuando se labora en instituciones que no apoyan la labor científica que intentan realizar; que no existe un nombramiento como tal, ni el apoyo y la distribución de tiempo necesaria para dedicarse a la investigación, y que realizan sus posgrados en entidades en donde no participan los investigadores con alta actividad científica en el campo.
- El interesado en la investigación educativa a menudo no encuentra “las puertas” que lo guíen a las identificaciones necesarias para la formación de una identidad profesional como investigador en educación, lo cual lleva a perderse en el camino de su formación sin saber identificar “los obstáculos” que debe saltar y “las reglas del juego” que debe aprender para lograr el reconocimiento indispensable dentro de este campo en nuestro país.

Los resultados arrojados por los trabajos de Sánchez (2009b y 2011), permiten conocer cuáles son los factores principales que contribuyen a que un egresado de posgrado se convierta en investigador educativo. A partir de estos trabajos se elabora una propuesta extraída de la Teoría de los Campos, en la cual se plantean algunos elementos para definir a un agente de investigación educativa en términos de formación y producción académica a través de dos aspectos sobre: 1) qué es un agente de investigación educativa, y 2) cómo se define su formación. De acuerdo con Sánchez (2011) es posible identificar tres diferentes tipos de trayectorias en los egresados de doctorado: a) los *legitimadores*, que constituyen agentes que adquirieron el oficio por vía artesanal, es decir, pertenecen al campo e ingresan al doctorado para legitimar su lugar, luego que el SNI estableciera como uno de los requisitos de ingreso los grados académicos; b) los *aspirantes*, que son aquellos que se inscriben con la intención de adquirir el oficio a través del posgrado y mediante él convertirse en investigadores, y

finalmente c) los *ataráxicos*, que constituyen estudiantes que cursan el posgrado por diversas razones, pero que no tienen el interés de convertirse en investigadores. Esta tipificación aunque refiere específicamente a los egresados de doctorado, también puede ser aplicable en el caso de los egresados de maestría, dado que los programas en los que se pretende hacer el estudio tienen como uno de sus objetivos centrales, la intención de formar investigadores.

Desde la Teoría de los Campos, Sánchez (2009) define al investigador educativo como un agente que pertenece al campo de la investigación, pero para serlo requiere poseer el capital y *habitus* para ser eficiente y poder responder a las demandas y apuestas del campo produciendo efectos en él. Bajo esta propuesta, la autora identifica tres puntos esenciales para que el agente investigador educativo se considere como tal:

- 1) *Poseer una posición objetiva*. Para ser considerado un agente de investigación educativa se requiere tener la posibilidad de participar en los envites a través de un puesto objetivo, cuya práctica sea la investigación.
- 2) *Contar con el oficio de investigador educativo*. El oficio de investigador es definido como un saber investigar y producir nuevo conocimiento en el campo educativo, cualidad que dependerá de las formas, volumen, legitimidad y niveles de articulación de su capital cultural y de la articulación de su *habitus* en todas sus dimensiones.
- 3) *Ser aceptado*. Convertirse en investigador no supone un acto voluntario, se requiere de un proceso de aceptación social del agente y sus productos por parte de los miembros del campo y las instancias legitimadoras en función de las reglas de producción y socialidad. Dicho proceso se puede ubicar en dos niveles: a) la aceptación de los productos (investigaciones, publicaciones) y b) la pertenencia a asociaciones (como el COMIE, la Academia de Ciencias, el SIN, entre otros).

Convertirse en investigador como argumenta Sánchez (2010), no es una cuestión de mera voluntad sino que antes se requiere cumplir con ciertos requisitos para lograr el ingreso al campo de la investigación educativa, lo cual se obtiene después de transitar por una serie de procesos como son: conseguir una posición objetiva, lograr una aceptación social de los agentes del campo y alcanzar una producción cultural objetivada. Al respecto, Colina (2004) menciona que después de alcanzar el reconocimiento institucional de investigador educativo, los agentes luchan por lograr el reconocimiento de investigador nacional mediante el ingreso

al SNI. Para su ingreso al campo científico los “aspirantes” requieren de capitales sociales objetivados e institucionales que, a juicio de las comisiones dictaminadoras, cumplan con los requisitos que condicionan el ingreso a dicho sistema. Bourdieu (2000) considera que el principio de la dinámica de un campo radica en la configuración particular de su estructura, pero sobre todo, en la forma cómo interactúan las diferentes fuerzas que se enfrentan en su interior. Por tanto, cada campo prescribe sus valores particulares y posee sus propias reglas. De esta manera, la deducción de las reglas del juego sería uno de los primeros propósitos al hacer el análisis de un campo. Otra propiedad del campo es que toda la gente comprometida en él tiene gran cantidad de intereses comunes fundamentales, vinculados con la existencia misma del campo. Además de esto, los campos estructurados se caracterizan por delimitar de manera rigurosa el ingreso al mismo. De modo que el reconocimiento dentro de las comunidades que conforman el campo de la investigación educativa, se va a generar en la medida en los recién llegados hayan acumulado un portentoso capital social (relaciones sociales con los líderes científicos con más antigüedad en el campo), simbólico (prestigio) e institucional (grado académico). No hay que olvidar, que los investigadores educativos al ser agentes que han reunido capitales de reconocimiento intelectual, científico y de poder institucional, se han convertido en poseedores de un alto capital simbólico logrado por medio de diferentes actividades dentro del propio campo científico. Por tanto, el capital simbólico adquirido los convierte en líderes que estructuran y regulan las reglas de entrada al campo, es decir, son líderes con reconocimiento que dan reconocimiento o no, a otros agentes del campo (Colina, 2004).

Es común pensar que la investigación es una actividad sencilla, a cual es posible aprender sólo mediante cursos; también es fácil proponer que con un curso de elaboración de tesis los participantes pueden alcanzar la meta: concluir su trabajo de investigación (Piña, 2013). La situación no es tan simple ya que la formación para la investigación dependen tanto de la buena disposición de los actores como de las condiciones institucionales adecuadas para emprender esta actividad, lo que implica asesorías permanentes y un ambiente de trabajo en la investigación que permita adentrarse en tal actividad. Algo muy importante es la trayectoria previa de los estudiantes en la práctica de la investigación para que continúen especializándose en esta actividad.

Sánchez (2009a) aborda la temática sobre la influencia del capital cultural² y el *habitus*³ en el desarrollo académico en un posgrado (de forma específica se analizan a los estudiantes a la Maestría en Pedagogía de la UNAM). En dicho trabajo, se identifica que un factor primordial en el desarrollo de los estudiantes de posgrado es la influencia del capital cultural con el que llegan al mismo, lo que realiza es una reconstrucción de las trayectorias sociales generando una configuración del espacio académico al considerar la presencia de tres grupos: 1) los *herederos de capital* (lo constituyen los estudiantes cuya familia aporta o hereda cierto capital cultural y de clase); 2) los que provienen de una *clase venida a menos* (cuya familia no posee títulos académicos pero hereda cierto capital cultural); y, 3) los *pioneros posgraduantes*, que son aquellos que constituyen los primeros de su grupo familiar en acceder a una educación superior de nivel posgrado (Sánchez, 2009).

El problema se visualiza cuando los mecanismos para incentivar la incorporación de los egresados de posgrado a áreas vinculadas a la investigación, no logran dar los resultados deseados; en cierta medida, como fruto de la poca coordinación institucional en sus inicios, así como de una visión carente de estrategia en función de las transformaciones y los requerimientos nacionales ligados a la absorción creativa del conocimiento, su adaptación y generación (Martínez, 2010). Lo que sí es cierto, es que sin duda el mundo profesional necesitará cada vez más de individuos familiarizados con procedimientos científicos –aunque no necesariamente estén envueltos en investigación científica o técnica–, diversas instituciones y entidades buscarán en las universidades un apoyo para el diseño, desarrollo y evaluación de proyecto de diversos tipos.

El trabajo de investigación requiere un acervo de conocimiento personal, un bagaje conceptual acumulado por el estudiante a lo largo de su experiencia. Sin embargo, la investigación no consiste sólo en conocer o mencionar autores y conceptos; la investigación requiere conceptos y teorías que lo fundamenten (Piña, 2013). Se trata de un oficio que se transmite (el investigador como un artesano) y se construye a lo largo del tiempo (el estudiante que incorpora el saber y la actitud del artesano investigador que se enseña su oficio a un aprendiz). Sánchez (2000) considera que la formación de investigadores es un proceso similar al de la formación de un oficio; por tanto, se forma al aprendiz en la práctica diaria porque se trata de numerosos saberes concatenados: saberes teóricos, metodológicos e instrumentales.

Los secretos no se adquieren en la lectura de un libro, sino en el proceso mismo de la investigación bajo la dirección de alguien que domina el oficio.

1.3 Aportaciones de las investigaciones recientes sobre egresados de posgrado

La realización de estudios periódicos en relación al desempeño que tienen los egresados del posgrado permite hacer análisis comparativos y conocer cómo va evolucionando la población de este nivel educativo así como identificar el impacto de los egresados en su entorno laboral inmediato (Martínez, 2005). Al respecto Jiménez (2011) y Castillo (2010) consideran que tanto los estudios de seguimiento de egresados como los estudios de trayectorias, constituyen una opción metodológica que permite: describir con mayor profundidad las condiciones de desarrollo laboral que ofrece el mercado de trabajo a un determinado grupo de individuos e identificar la situación en la que los egresados de las instituciones educativas se involucran y comportan dentro de la sociedad (especialmente dentro del campo laboral). Estos estudios además, representan el puente de unión entre el campo educativo y el laboral por lo que las IES los emplean como una estrategia para evaluar la utilidad y pertinencia de sus programas de estudio, y saber si éstos cumplen con las expectativas del sector laboral productivo, así como conocer la satisfacción que de los mismos egresados surja, al concluir su formación académica (Miller, 2010).

La formación de recursos humanos altamente especializados, ha sido motivo de preocupación y de prioridad para las Instituciones de Educación Superior y los centros e institutos donde se ofertan programas de posgrado en México. En el caso particular de la universidad pública, uno de sus objetivos sociales y académicos ha sido responder con calidad y de manera eficiente y eficaz a un contexto social, productivo y cultural que busca insertarse en mejores condiciones científicas y tecnológicas en el paradigma de la mundialización (Bruner, 2012). Aunado a esto, se ha observado que en los últimos 15 años además del desempleo han aparecido una serie de distorsiones en el mercado de trabajo de los profesionistas. De hecho, varias investigaciones (Mercado, 2005; Guerra, 2009; Burgos, 2010)

han mostrado que un número importante de egresados de instituciones de educación superior realizan trabajos que no requieren del grado universitario o que no utilizan los conocimientos y habilidades adquiridos. De acuerdo con Bruner (2012) y Latapí (2007), la masificación de la educación superior estuvo acompañada de una disminución en la calidad de la misma, lo que provocó que la certificación escolar dejara de tener validez universal pues los conocimientos no respondían lo que avalaban los certificados escolares. Así también, la ausencia de una planeación en la educación superior que permitiera adecuar las posibilidades educativas a las necesidades reales del país, aunada a una economía (como la de nuestro país) que es incapaz de asegurar el empleo de un acelerado crecimiento de egresados (especialmente en aquellas carreras consideradas como tradicionales e improductivas), generó que una parte considerable de los egresados de las universidades se ocuparan en actividades poco o nada relacionadas con las carreras estudiadas (Méndez, 2005).

En este sentido, dar cuenta de los egresados de posgrado es de suma importancia en la medida que a nivel mundial los estudios de posgrado se definen como la cúspide de los procesos de educación formal. Al concluir los estudios mencionados, los autores coinciden en el planteamiento de diversas preguntas en relación a saber: ¿qué es lo que está fallando en la formación de los futuros científicos?, ¿son los programas de estudio?, ¿está relacionado con los motivos y las características personales de los estudiantes? o, ¿tiene que ver con las condiciones del mercado de trabajo en nuestro país?

Para responder algunas de las preguntas anteriores, se hizo una revisión de diversos trabajos de investigación en relación al seguimiento de egresados de posgrado (maestría principalmente), con la intención de conocer cuáles eran los principales resultados de dichas investigaciones habían arrojado. Las aportaciones más importantes de los trabajos revisados se han concentrado en la tabla que a continuación se presenta (ver Tabla 1.1).

Tabla 1.1 Investigaciones sobre egresados de posgrado y su vinculación con el mercado de trabajo

Autor, año	Lugar donde se realizó	Hallazgos
Martínez, 2005	Universidad de Colima	<ul style="list-style-type: none"> * Los estudiantes ingresan a los estudios de posgrado con la expectativa de un mejor posicionamiento en el mercado laboral, es decir, el posgrado es visto como un factor de ascenso. * Esta expectativa se ve satisfecha, por un efecto combinado de dos variables principales: primero, la realización del posgrado y en segundo lugar, la experiencia profesional. * La docencia es una de las actividades principales para los posgraduados de maestría aunque las actividades de coordinación y dirección también ocupan un lugar

		preponderante.
Burgos, 2008	Universidad pública estatal de México	* Se identificó la existencia de fenómenos como la <i>sobreeducción</i> y el <i>desfase de conocimientos</i> , así como los efectos negativos sobre los salarios, validando con ello la teoría del conocimiento heterogéneo. Los resultados del estudio en cuestión, revelan que el fenómeno de <i>sobreeducción</i> y <i>desfase de conocimientos</i> está fuertemente influido por la acelerada tasa de crecimiento en el número de egresados, pero sobre todo por el ritmo económico de un país o región.
Querol y Ayala, 2009; Mungaray, 2010		* El aumento de la cobertura de educación superior (reflejado en el incremento del número de profesionistas que tratan de incorporarse al mercado de trabajo), no ha sido acompañado por niveles de crecimiento económico suficientes para la creación de los correspondientes puestos de trabajo.
Montero, 2006		* El problema más grave son las condiciones bajo las cuales se insertan los egresados en el mercado laboral. Una proporción importante de los egresados no obtiene remuneraciones adecuadas, o se desempeñan en puestos de carácter no profesional, muchos de ellos, ocupan un puesto para el cual no se requería estudios de nivel superior o el empleo que se desarrolla no coincide con el perfil de la carrera estudiada, ya que además no aplican muchos de los conocimientos y habilidades adquiridos durante su formación universitaria.
García, 2010		
Ramírez (2011)	Tres programas de Maestría en Ciencias UNAM (desde la generación de 1999 hasta la de 2009)	* De los 100 egresados investigados, sólo el 21% mostró un desarrollo como científico, aunque el propio autor cuestiona si esta cifra es ¿alta o baja? Y responde que, si se toma en cuenta un punto de comparación como la eficiencia terminal en los programas de posgrado inscritos en el PNPC, entonces la cifra resultaría muy baja.
Aquino, 2011	Se hizo un cohorte generacional (considerando el periodo de 2000-2005)	* Aunque la obtención del grado académico (de posgrado) no les garantizó su ingreso al trabajo, aunque sí logró consolidar su estatus laboral, la base definitiva y el tránsito a otras funciones.
Zurita y López, 2009	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	* Los egresados se encuentran desempeñando actividades de dirección, subdirección, administración, coordinación o jefatura, y son responsables del proceso de las políticas públicas y de la toma de decisiones en sus respectivos empleos
Castillo, 2010	Egresados de Maestría en Innovación educativa	* Algunos de los factores que limitan la satisfacción hacia el programa de estudios y el cumplimiento total del objetivo de formación es la diversidad de perfiles de procedencia de los estudiantes de la MIE, lo que provoca confusión o elementos de resistencia para la formación; así como también la falta de una formación propedéutica que ayude al estudiante a integrarse al régimen académico y a los objetivos de formación de maestría.
Jiménez, 2011	Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX)	* Los estudios de maestría han permitido a más del 50% de los egresados encaminar sus trayectos profesionales de forma ascendente, sobre todo hacia área administrativas como la dirección y la gestión de las instituciones. * Se identificaron las principales funciones (docencia, investigación, gestión, administración, entre otras) que desarrollan los egresados permitió tipificar las trayectorias profesionales en tres ámbitos: <i>unifuncionales</i> , 75% (realizan una sola función), <i>bifuncionales</i> , 25% (realizan dos funciones) y <i>polifuncionales</i> , 5% (varias funciones).

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojados por los estudios antes referidos, resaltan el hecho de que los estudios de egresados se han constituido en una fuente de información clave para las políticas y programas de educación superior, orientadas al fortalecimiento y aseguramiento de la calidad, y que ven en la evaluación un mecanismo esencial para conocer los resultados educativos. Sobre todo, bajo el supuesto que afirma que la vinculación entre la educación y el

mundo del trabajo posee un papel nodal en el desarrollo de una sociedad y sin duda, en la producción de conocimiento (Méndez, 2005).

En el caso de los egresados del programa de Maestría en Ciencias de la Educación ofrecido en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, el último estudio sobre seguimiento de egresados fue realizado por Medécigo en el año 2011. Dicho estudio se fundamentó en el concepto de *pertinencia social*, el cual refiere al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que la sociedad espera de ella, es decir, "...ser pertinente es estar en contacto con las políticas, con el mundo del trabajo, con los demás niveles del sistema educativo, con la cultura y las culturas, con los estudiantes y profesores, con todos, siempre y en todas partes" (Tunnerman, 2006, citado por Medécigo, 2011).

Sin embargo, a pesar de que la intención del estudio fue identificar la vinculación de los resultados de la investigación con el proceso de formación que ésta promueve a través de los conceptos fundamentales del estudio de egresados propuesto por la ANUIES, no se encontró información respecto a saber cómo y dónde estaban colocados los egresados del programa de maestría. En esta investigación solamente se trabajaron con indicadores cuantitativos (a pesar de que el estudio se señala que era una investigación de tipo mixto), los cuales se limitaban a mostrar simplemente: cuántos estudiantes habían concluido su formación, cuántos se titulan, cuántos no, entre otros. Es notorio, que el estudio realizado por Medécigo (2011) pasa por alto ciertos aspectos como: identificar quiénes son los estudiantes que ingresan a la maestría, qué edades tienen, cuál es su distribución por género, cuál es su perfil profesional de formación inicial, que tipo de habilidades o disposiciones formaron al cursar el posgrado, cómo les ha servido la formación recibida en la maestría para desempeñarse en sus espacios laborales, cómo desarrollan las tareas de investigación, si es que lo hacen, entre otros aspectos más. En uno de los apartados de este trabajo de investigación (Medécigo, 2011), se señala lo siguiente:

...el programa favoreció la movilidad de los egresados, ya que lograron mejores posibilidades de empleo [...] se observa que el impacto del programa en el ámbito laboral es *grande*⁴, dado que los egresados manifiestan que a partir de su formación en el programa las condiciones, para el desarrollo de las actividades de investigación en su institución de adscripción han mejorado. (p. 217)

La valoración de considerar que el impacto del programa en el ámbito laboral “es grande”, queda en una apreciación muy ambigua ya que no puede explicarse con precisión a qué tipo de evidencias se remite para manifestar que este impacto ha sido grande. Del mismo modo, no se hace referencia a qué tipo de actividades o productos generen evidencias de que los egresados en realidad se encuentran desarrollando tareas de investigación. Diversos estudios (Colina, 2010; Sánchez, 2009 y 2011; Jiménez, 2011) coinciden en que el desarrollo del oficio de la investigación requiere de distintos elementos, entre los que destacan: tener un posición formal dentro del campo científico (por ejemplo, ser profesor-investigador dentro de alguna universidad), manifestar sus aportaciones en productos y actividades concretas (como publicaciones y participaciones en proyectos de investigación), así como contar con el reconocimiento dentro de la comunidad científica (por ejemplo, al pertenecer a redes de investigación o ser miembro del COMIE). Por su parte, Medécigo (2011) menciona que:

[...] las seis generaciones (analizadas) muestran un balance altamente favorable; la mayoría tuvo un promedio alto, cuentan con un buen nivel socioeconómico, enaltecido por los estudios de maestría al mejorar su desempeño laboral, en suma, lograron un impacto social positivo. (p. 218)

Como ya se ha mencionado, los resultados del trabajo de investigación citado no explica con precisión si los egresados de posgrado se encuentran desarrollando investigación o, si simplemente han logrado una movilidad ocupacional ascendente al mejorar sus puestos de trabajo; lo único que se dice de los egresados es que obtuvieron un promedio alto y cuentan con un buen socioeconómico, lo que “en suma” dice la autora Medécigo (2011), refleja un “impacto social positivo”.

Tratando de interpretar los resultados que arroja el estudio referido, se vuelve necesario indagar con mayor profundidad para detectar si el programa de Maestría en Ciencias de la Educación⁵ ofertado por la UAEH está cumpliendo con los objetivos establecidos, los cuales establecen sus acciones a favor de: 1) formar investigadores que dominen conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos y contextuales para el desarrollo de la investigación e innovación educativa, 2) desarrollar capacidades y destrezas en el sujeto para la problematización y construcción de objetos de estudio, y 3) formar profesionales competentes

en los campos emergentes de la educación para que detecten, analicen, expliquen e interpreten los fenómenos y procesos educativos.

Con el fin de comprender un poco más lo que ocurre en otros contextos académicos, durante la estancia académica realizada durante el último semestre antes de concluir el programa de doctorado, se recuperó información sobre el estudio de egresados realizado en la Universidad de Oviedo, los cuales fueron empleados también como un referente para este trabajo de investigación. Estos hallazgos se describen en las siguientes líneas.

En la Facultad de Formación del Profesorado en la Universidad de Oviedo se ofrecen diversos programas de posgrado, entre ellos el Máster en Formación del Profesorado de Educación. En ese máster los estudiantes que se preparan para impartir enseñanza en educación básica (secundaria), es una maestría básicamente de tipo profesionalizante. Para realizar el seguimiento de egresados, se consideró un periodo de al menos 4 años de haber concluido sus estudios y salir de la institución, para saber en qué espacio se han colocado los estudiantes que egresaron. Dicho estudio se hizo a través de una breve encuesta realizada vía telefónica.

De acuerdo al informe de seguimiento del programa mencionado, se aplicaron 57 cuestionarios de los cuales en el perfil sociodemográfico el 81% correspondía a mujeres y el 19% a varones, con una edad promedio de 29 años. Dentro de los perfiles profesionales iniciales (ver Tabla 3.1) que tenían estos egresados se encuentran los siguientes:

Tabla 1.2 Perfiles profesionales de egresados de Oviedo

Perfiles de formación profesional de los egresados del Máster en la formación del profesorado	
Licenciatura en Filosofía (6)	Licenciatura en Filología Francesa
Licenciatura en Química (5)	Ingeniería Técnica Forestal
Licenciatura en Economía (4)	Licenciatura en Psicopedagogía
Licenciatura en Historia (4)	Grado de ingeniería de los Recursos Mineros y Energéticos
Licenciatura en Filología Inglesa (4)	Licenciatura en Derecho
Licenciatura en Matemáticas (4)	Licenciatura en Ciencias de la Información
Licenciatura en Filología Clásica (3)	Arquitecto Técnico
Licenciatura en Filología Hispánica (2)	Arquitecto
Licenciatura en Pedagogía (3)	Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas
Ingeniería Industrial (2)	Licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercado
Licenciatura en Bellas Artes (2)	Licenciatura en Ciencias del Mar
Licenciatura en Historia del Arte (2)	Licenciatura en Biología Fundamental
Grado Superior de Música (2)	
Licenciatura en Psicología (2)	
Licenciatura en Filología Española	

Fuente: Elaboración propia.

Algunos de los aspectos más importantes encontrados a partir del análisis de la información proporcionada por el Vicedecano destacan los siguientes:

- El motivo principal por el cual eligieron este tipo de Máster se encontró que: un 63% lo hizo por vocación, 23% por encontrar un trabajo con facilidad, 5% por realizarse personalmente y aumentar su nivel cultural y 4% por el prestigio de la Máster.
- A la fecha de aplicación del cuestionario, un 59% de los egresados se encuentran trabajando, mientras que un 31% está en paro y el 10% nunca ha trabajado, es decir, este último porcentaje de egresados que nunca ha trabajado se debe a que en muchos de los casos los estudiantes de este programa de maestría se siguen formando de manera inmediata cuando concluyen su carrera universitaria.
- En España los estudiantes se forman en una disciplina en particular y poco después se forman en el área pedagógico-social, lo que les permitiría contar con una formación más sólida en el área docente. Es decir, no sólo basta con dominar su área o campo disciplinar, sino que también deben de conocer y aplicar todo lo relacionado con la parte pedagógica al impartir sus clases.
- Así también se observa que el 78% de los egresados está buscando trabajo, lo que hace suponer que el empleo que tienen no es del todo satisfactorio o no les remunera de forma adecuada. En España existen muchos profesionistas que se ven obligados a desempeñar diversas funciones en trabajos complementarios, ya que la situación que enfrenta el país en relación a su fuerte crisis económica les empuja a contar con empleos alternos aunque no correspondan a las funciones para las que fueron formados.
- Los datos arrojados por el estudio mencionado reflejan también que un 47% de los egresados que trabajan tienen un trabajo bajo un contrato temporal y al menos el 50% son asalariados del sector privado. En cuanto a las percepciones económicas de tipo anual netas éstas se encuentran en: 30% perciben menos de 9,000 €, 24% de los egresados que trabajan perciben anualmente entre 9 000 a 12 000 €, 18% no lo menciona, 12 % percibe entre 12, 000 y 15, 000 €, 6% percibe entre 15,000 y 18, 000 €, 6% percibe entre 30,000 y 40, 000 € y finalmente el 3% entre 18,000 y 24,000 €.

De acuerdo a los datos arrojados por el estudio, los egresados manifiestan que no mejoran sus posibilidades de empleo y tampoco su remuneración económica. En el caso de estos egresados, deben ingresar al máster si desean incorporarse a un trabajo puesto que es requisito indispensable para ser docente contar con el grado de maestría, por tal motivo una vez que concluyen sus estudios universitarios de forma casi inmediata se incorporan a cursar los estudios de maestría.

A pesar de lo anterior, se observa que en ese contexto contar un nivel más amplio de estudios no les garantiza de ninguna forma encontrar trabajo de forma rápida, tomando en consideración la actual crisis económica que está enfrentando el país (España), pues incluso doctores en educación planean salir del país para “probar suerte” en otros países de América Latina. Aunque poseen un gran cúmulo de capital cultural, éste no les permite obtener un empleo mejor remunerado y mucho menos un empleo estable.

Se puede observar que así como en la MECED en México, también en la Universidad de Oviedo en el Máster en Formación del Profesorado, existe una gran diversidad de perfiles de formación profesional inicial, a pesar de que cada programa de Maestría está enfocado a aspectos diferentes. Mientras que la MECED se encamina a la formación de investigadores, el Máster en Formación del Profesorado es básicamente profesionalizante.

1.4 La formación para la investigación educativa en el Estado de Hidalgo

Ya en el apartado anterior se hizo un esbozo del desarrollo de los estudios de posgrado a nivel nacional, sin embargo, lo anterior quedaría incompleto si no se abordase a nivel local los aspectos que han dado sentido al programa elegido para realizar este trabajo de investigación, el cuál debe ser enmarcado bajo una visión regional, en este caso, haciendo alusión al estado de Hidalgo. Como se ha venido abordando, la formación de investigadores constituye una veta importante de estudio puesto que el fortalecimiento y crecimiento del campo científico depende en gran medida de la calidad de formación en investigación con la que egresan los nuevos investigadores.

En el caso particular de la educación superior –considerado como el nivel estratégico para el desarrollo socioeconómico, cultural, científico, tecnológico y humano de todo el país– se cuenta con un porcentaje muy débil de profesionales con grado de maestro y doctor en todas las áreas del conocimiento, cifra que se calcula en alrededor del sólo el 16.5 % según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010). Al focalizar la mirada en el posgrado, las cifras se desglosan de la siguiente manera (ver Tabla 1.1):

Tabla 1.3 Egresados de programas de posgrado por nivel de estudios 1990 y 2010.

Nivel de estudios	1990	2010 E/
Especialización	4 525	24 475
Maestría	5 091	45 776
Doctorado	269	5 560

Fuente: CONACyT. Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología en México, 2009. Anexo Estadístico, en: www.conacyt.gob.mx (septiembre 2011).

En el estado de Hidalgo la situación no es muy diferente al resto del país, se observa por ejemplo que dentro de las diversas áreas del conocimiento la opción por las carreras de Ciencias Sociales y Administrativas ocupa un lugar preponderante con el 51% de predilección, siguiendo en orden decreciente áreas como: Ingenierías y Tecnología con un 32%, Ciencias de la Salud 9%, Ciencias Agropecuarias 3%, Ciencias Naturales y Exactas 2% y, Educación y Humanidades con el 3%.

De acuerdo a los datos aportados, es posible entender la importancia de que en la educación superior existan profesionales de la educación capaces de dar respuesta a las múltiples y diversas necesidades sociales que se presentan, se torna una cuestión esencial y estratégica para el país, por lo que los sistemas de educación superior deben hacer frente a situaciones, problemas y necesidades emergentes. Las respuestas a los nuevos retos tendrán que darse bajo paradigmas novedosos, puesto que ya no son viables las respuestas pensadas para las condiciones de épocas pasadas. A partir de lo anterior, es importante reconocer que son múltiples y muy diversos los desafíos de la educación y en especial aquellos que

conciernen al Posgrado. Del mismo modo, habrá que tomar en cuenta que en una sociedad basada cada vez más fundada en el conocimiento también debe alentar fuertemente elementos como la investigación, el desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sustentable de los individuos, las comunidades y las sociedades de las naciones. De este modo, la participación de las IES constituirá el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país.

En el caso del estado de Hidalgo, la distribución desigual del ingreso y del capital cultural de la población que lo integra, marca la necesidad apremiante de fomentar y elevar los niveles de educación, formación y capacitación, de contar con una mejor infraestructura social y económica para que mediante ello, se contribuya a aumentar el número de empleos productivos para un mayor número de personas, así como generar aportaciones de elementos para mejorar la calidad de vida de sus habitantes. En este sentido, el gran desafío del Posgrado, de forma principal en el área de educación y humanidades, consiste en ser capaz de preparar individuos aptos para reflexionar, cuestionar, proponer y coadyuvar al desarrollo humano de la comunidad.

- **Prospectiva hacia el mercado ocupacional**

En el caso del programa de Maestría en Ciencias de la Educación, la propuesta de rediseño curricular que fue presentada ante el H. Consejo Universitario, aludiendo a que era de suma importancia mantener dicho programa bajo el argumento de que era posible determinar la proyección de las posibilidades del mercado ocupacional de los futuros egresados del programa. Una fuente en la que se sostuvieron los argumentos anteriores, fue la identificación de instituciones o instancias empleadoras de los servicios de maestros en educación y la otra, fueron las fuentes de ejercicio profesional donde se desarrollan los egresados del programa en generaciones anteriores. En la entidad existen dentro de todos los niveles que conforman el sistema educativo varias instituciones que demandan el servicio de los egresados, tanto en la profesionalización de la disciplina como en el desarrollo de capacidades para la investigación que aporten elementos de base para la toma de decisiones.

En el primer reporte de seguimiento de egresados realizado en el año 2001⁶, se identificó que éstos que se encontraban laborando en diversas instituciones educativas de la entidad con un desempeño de alto nivel. En el cuadro siguiente (ver Tabla 1.2), se presenta el análisis por generación, de acuerdo al tipo de ocupación identificada en el reporte mencionado.

Tabla 1.4 Distribución de la ocupación de los egresados

Promoción	Total de alumnos	Egresados	Docentes frente a grupo (educ. básica)	Docentes frente a grupo (educ. Normal)	Personal no docente que labora en sector educativo	Profesores en nivel medio superior y superior	Ejercicios diversos profesionales	Otros (jubilados y est.)
92-94	22	18	0	2	8	11	2	4
94-96	11	6	0	0	6	5	0	1
00-02	37	30	3	0	4	20	10	0
TOTAL	70	54	3	2	18	36	12	5

Fuente: Estudio de Seguimiento a Egresados. Área Académica de Ciencias de la Educación, 2001.

Con base al estudio prospectivo hacia el año 2025 realizado por la Dirección del Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior (IHEMSYS), en el rubro correspondiente a los académicos se encontraron dos escenarios de acuerdo al Proyecto de Rediseño Curricular de la Maestría en Educación (2003).

- En el escenario A se hace necesario contar con 1,700 profesores de tiempo completo para atender las necesidades de la educación superior, de los cuáles el 56% deberán contar con maestría y 44% con doctorado. Además se deberá tener 850 profesores de asignatura que ejerzan en forma notable su actividad profesional, lo cual genera un total de 2,537 docentes.
- En el caso del escenario B, será necesario tener 2, 394 profesores de tiempo completo, de los cuales el 56% deberá tener maestría y el 44% doctorado. De manera adicional deberá haber 1, 179 profesores de asignatura para obtener un total de 3, 573.

En el estudio realizado dentro del Proyecto de rediseño (2003) también se mencionó que el Sistema de Educación Superior estaba integrado por 2, 400 profesores, de los cuales 450 son de tiempo completo, 75 de medio tiempo y 1, 875 por asignatura. Lo que implicaba reconvertir o contratar a 1, 250 profesores de tiempo completo en el escenario A y a 1, 944 en el escenario B. En ambos casos, los profesores deberían de tener estudios de maestría o doctorado. En materia de calidad, se deberían integrar y consolidar cuerpos académicos que realizaran conjuntamente actividades de docencia e investigación, así como la educación integral del alumnado y la acreditación de los programas académicos que operan en la entidad.

Bajo este referente, los egresados del programa de Maestría en Ciencias de la Educación deberían de tener amplias oportunidades de continuar incorporados en el sector laboral dentro del ámbito local, regional y nacional en diversas dependencias gubernamentales, en instituciones educativas públicas y privadas, en centros o instituciones de investigación educativa, así como el ejercicio libre de la profesión. Asimismo, en el ámbito internacional los egresados del programa de la MECED contarían con una formación académica sustentada en sólidos conocimientos y habilidades teórico-metodológicos, que les permitirían ejercer actividades de investigación y de intervención en el campo educativo. Gran parte de las prioridades universitarias estaban centradas en la actualización y reorganización de sus programas de estudio, para con ello asegurar la vigencia de sus contenidos curriculares e incorporar las habilidades que las nuevas condiciones demandaban.

Para dar respuesta a esos retos, se plantearon una serie de aspectos que se consideraron para definir los perfiles de los graduados del siglo XXI, entre los cuales destacaban: contar con conocimientos avanzados, generales o especializados; capacidad para aplicarlos a situaciones concretas; tener competencias sociales y capacidad de comunicación que le permitiesen desenvolverse en un contexto de mundialización; capacidad para crear relaciones, dotes de persuasión y competencias de autogestión; capacidades para dirigir y coordinar; conocimiento de lenguas extranjeras; flexibilidad y capacidad de contribuir a la innovación; ser creativos y estar dispuestos a ello; capacidad de hacer frente a las incertidumbres; interés en el aprendizaje a lo largo de la vida; capacidad de trabajo en equipo y disposición en asumir responsabilidades; ser polifacético en capacidades genéricas entre diferentes disciplinas y tener nociones en campos de conocimiento que constituyesen la base de diversas capacidades profesionales; demostrar su motivación y dedicación a la especialidad que escogió, así como

una gran flexibilidad y perseverancia para resolver problemas que se plantean (UNESCO, 1998). Con la finalidad de contar con elementos que permitiesen identificar cuáles eran las tendencias de formación y cobertura de los programas que ofertaban un posgrado similar al que se estaba rediseñando se procedió a realizar una indagación, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, sobre qué tipos de instituciones de educación superior ofrecían este tipo de programa. Entre estos programas se identificaron veintitrés instituciones, quince mexicanas y ocho latinoamericanas (ver Tabla 1.5):

Tabla 1.5 Instituciones de Educación Superior que cuentan con Maestría en Educación o similares

Universidades Mexicanas	Programa	Materias	Créditos	Observaciones
Universidad Iberoamericana	Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación	20	96	Padrón de Excelencia
Universidad Nacional Autónoma de México	Maestría en Pedagogía	12	80	
Tecnológico de Monterrey	Maestría en Educación	12	144	Modalidad virtual
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo	Maestría en Educación	12	92	
Universidad Autónoma de Guadalajara	Maestría en Educación	16	78	
Universidad Intercontinental	Maestría en Educación Superior	14	45	
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Maestría en Educación	15	N.A.	Semiescolarizada
Universidad Autónoma del Estado de Puebla	Maestría en Educación	16	N.A.	
Universidad Autónoma de Querétaro	Maestría en Ciencias de la Educación	18	64	
Universidad del Valle de México	Maestría en Ciencias de la Educación	26	N.A.	
Universidad La Salle Pachuca	Maestría en Enseñanza Superior	16	N.A.	
DIE-CINVESTAV-IPN	Maestría en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa	22	88	Padrón de Excelencia
Universidad de Colima	Maestría en Desarrollo Docente	13	92	
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Maestría en Docencia	12	N.A.	
Universidad Autónoma de Yucatán	Maestría en Educación Superior	9	N.A.	Padrón de Excelencia

Fuente: Carpeta de Información Integral para Refrendo ante CONACyT, 2010.

De estos programas, tres programas a nivel nacional se encuentran inscritos en el Padrón de Excelencia de CONACyT, ofreciendo una maestría con un nombre diferente al de educación. De esta forma, el nuevo programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH contó, a partir de su rediseño, con un total de 18 seminarios, otorgando un total de 110 créditos a los mismos y dando un peso considerable a los seminarios de investigación, del área

de formación especializada y los de tesis, en especial en el que se incluye la versión preliminar de la tesis de grado.

Al sistematizar la información recuperada, se identificaron algunos aspectos clave en relación a: los objetivos curriculares, los perfiles de ingreso y egreso, así como la conformación de los mapas curriculares. Se observó también que, la mayoría de los programas se caracterizaban por incluir en su perfil de egreso la preparación teórico-metodológica-investigativa, con predominio en una práctica innovadora, analítica en los niveles de enseñanza, y por la promoción de la investigación a través del análisis de su práctica educativa. En cuanto a los objetivos curriculares, se buscaba una sólida formación teórico-metodológica para la investigación de problemas educativos que permitiesen avanzar en la transformación de la educación y sobre todo, formar profesionales con alta capacidad de juicio crítico. Del mismo modo, los mapas curriculares pretendían en los primeros semestres proporcionar los fundamentos teóricos para comprender los fenómenos educativos e ir estructurando el proyecto de investigación final, en el resto de los semestres se planteaba la reconstrucción del diseño del proyecto y del desarrollo del mismo, con la intención de garantizar la culminación de la tesis de grado casi de forma inmediata después de haber concluido la totalidad de los créditos del programa.

Así también, la mayoría de los programas dan especial atención a la búsqueda de formación de profesionales de la educación que se enfoquen al fortalecimiento de las actividades de docencia e investigación. Dichos programas, buscan que tales egresados desarrollen actividades que permitan la transformación de la práctica educativa y que se cuente con bases para conformar y desarrollar propuestas y proyectos de intervención e innovación educativa. De esta forma, se puede afirmar que ha resultado una mayor prioridad (entre las instituciones de educación superior) promover la profesionalización y el desarrollo educativo, más que la formación para la investigación. Otro dato encontrado, es la distribución por género ya que se observa una fuerte feminización del posgrado en educación, debido a la presencia de mujeres en un alto porcentaje.

En cuanto a las instituciones que ofertaban programas de posgrado de maestría en educación o similares, durante el tiempo en que se realizó el rediseño del programa de maestría (2001) se ubicaban en el municipio de Pachuca al menos 7 instituciones que ofrecían dichos programas de posgrado, en ellas tres públicas y cuatro privadas, como: 1) Universidad

Pedagógica Nacional-Hidalgo, 2) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores, Campus Hidalgo, 3) Universidad La Salle Pachuca, y 4) Instituto Tecnológico y de Estudios Latinoamericanos, las cuales son las que representan competencia por su afinidad con el programa de la UAEH.

- **Conformación de centros de investigación y programas de posgrado en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo**

Ante los notables y acelerados cambios científicos y tecnológicos que se han desarrollado en las últimas décadas, las Instituciones de Educación Superior (IES) han adquirido un mayor compromiso en la tarea de formar profesionales de alto nivel académico. El impulso de los estudios de Posgrado y la apertura de centros de investigación, en las diferentes universidades mexicanas representa una vía para propiciar dicha formación, además de ofrecer alternativas mediante las cuales se promueva el desarrollo de la investigación y el diseño de estrategias de intervención en los campos que así lo demanden.

Desde su creación, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) ha tenido como finalidad desarrollar funciones de docencia, investigación y extensión. No obstante, durante un largo periodo sus actividades se centraron en la docencia y la difusión cultural, siendo en el año de 1973, cuando se inicia el proceso de institucionalización de la investigación, con la creación del Instituto de Investigaciones Científica y Tecnológica. Como parte de esta línea de interés, en 1980 se abre el Programa de Formación de Recursos de Estudios Sociodemográficos y se crea, en 1982, el Centro de Estudios de Población con el apoyo del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Asimismo, en 1985 se crean los Centros de Investigaciones Químicas, el de Investigaciones sobre el Estado de Hidalgo y el de Investigaciones Biológicas.

Para 1988 se aprobó la creación del Instituto de Ciencias de la Tierra, en 1989 la del Centro de Estudios sobre la Universidad y en 1990 la de Investigaciones en Informática y Cómputo. A finales de 1998 es aprobada la creación del Centro de Estudios para el Desarrollo e Investigación de las Ciencias Sociales (CEDICSO), en el año 2000 se da un fuerte apoyo para la creación de nuevos centros de investigación entre los que se encuentran: los Centros de

Investigaciones Forestales y el de la Tecnología en Alimentos, los cuales pertenecen al Instituto de Ciencias Agropecuarias (ICAP), así como el Centro de Investigación en Tecnologías de la Información y Sistemas, perteneciente al Instituto de Ciencias Exactas (ICE), ahora Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería (ICBI).

En ese mismo año, el H. Consejo Universitario aprobó la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (octubre de 2000), el Doctorado en Ciencias de la Educación y del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE, diciembre de 2000), así como el rediseño del Programas de Especialización en Docencia (julio de 2000), programas que permitieron sentar la bases para la articulación de varios niveles educativos en las Ciencias de la Educación además de que su eje de articulación lo constituye su centro de investigación con las líneas que lo orientan. Es importante mencionar que a nivel nacional e incluso internacional esta experiencia es casi insólita pues, si bien existen programas que se generan como parte de un centro de investigación o viceversa, no existe hasta donde se ha podido indagar, un área que integre los niveles de Licenciatura, Especialización, Maestría y Doctorado, articulados por un Centro de Investigación.

En este sentido, incursionar en el ámbito de las Ciencias de la Educación, a partir de las cuales se interpreta la complejidad de la problemática educativa representa una alternativa para coadyuvar en el desarrollo humano, científico y tecnológico, elevar la calidad y pertinencia de la educación, a través de la promoción de investigadores y en el diseño de proyectos de desarrollo e innovación educativa.

Con esta convicción la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo promueve, entre otros programas de posgrado, la creación de la Maestría en Educación (aprobada por el H. Consejo Universitario, el 2 de agosto de 1991), proyecto que constituyó una respuesta a las demandas explícitas de los participantes en los procesos de formación docente (Especialidad en Docencia y Programas de Formación y Actualización Docente), así como las necesidades y problemáticas detectadas en las diversas dependencias de la propia institución y de otras relacionadas con la educación de nuestro país. Es importante mencionar que en la fecha de creación de la maestría en Ciencias de la Educación, el estado de Hidalgo no contaba con Instituciones de Educación Superior que ofrecieran programas de este tipo.

Bajo este marco institucional, el proyecto de rediseño del programa antes mencionado debía responder a la necesidad de consolidar la labor académica-investigativa de acuerdo a las

tendencias actuales en educación superior, nacionales e internacionales, de carácter holístico, mediante las que se promueva una estructura dinámica que facilite la flexibilidad en el *currículum* y conlleve al desarrollo de las competencias de investigación necesarias de profesionales de la educación y que posibilite el tránsito de sus egresados hacia estudios de Doctorado.

1.5 El *currículum* de la Maestría en Ciencias de la Educación y la formación de investigadores educativos

a) Conceptualización de *currículum* escolar

Los constantes y acelerados cambios que ha traído consigo la globalización impactan a diversos niveles de la educación –entre ellos el superior–, esto ha impulsado a las instituciones a plantearse nuevos compromisos y nuevas funciones. Entre estos nuevos compromisos se encuentra el hecho de lograr que la investigación se incluya como un elemento indispensable de la formación de los estudiantes en los programas de posgrado a nivel de maestría. De acuerdo a la opinión de varios expertos en materia educativa (Latapí, 2008; Rueda, 2011; Colina, 2012; Piña, 2013 y Barrón 2013) el sistema educativo debe transitar a una mayor y mejor oferta educativa, que sea además de calidad y con un alto prestigio social. De ahí la necesidad de analizar con más detalle la estructura curricular del programa que ha sido parte de este estudio.

El *currículo escolar* ocupa un lugar esencial en cualquier nivel educativo, toda vez que en él se especifican los lineamientos normativos y académicos que orientan la formación de profesionistas. Es así como dicho *currículo* se convierte en el eje articulador de las estructuras académicas y administrativas, pues es ahí justamente, donde se formalizan las actividades académicas que habrán de llevarse a cabo durante el proceso educativo. Sin embargo, es claro que uno de los mayores problemas que enfrentan las instituciones de educación, es el que tiene que ver con los resultados que obtienen los estudiantes durante su formación profesional.

El carácter procesual del currículo en sus momentos de construcción y práctica, ha conducido a la necesidad de concebirlo como un campo integral, dinámico, multidimensional

y complejo que exige ser examinado a la luz de las aportaciones de diversas disciplinas y enfoques a fin de despejar las relaciones, procesos e intencionalidades que entraña la trama del proceso curricular en el interior de la organización escolar (Ruiz, 2009). Sacristán (1998) considera que al menos son las dos dimensiones que sintetizan este proceso: por un lado la dimensión *formal*, representada por el plan curricular, y por otro lado la dimensión *real*, configurada por los efectos de su práctica (del plan) ocasiona en la realidad escolar, y que no es otra cosa que el *interjuego de interpretaciones y significados*, saberes e intereses que manifiestan los actores participantes en la dinámica curricular. Ambas dimensiones se afectan mutuamente en sus modos de interacción, de tal forma que influyen en la formación profesional y matizan los resultados finales.

Por otro lado, de acuerdo con Coll (1992) el *curriculum* es concebido como una práctica pensada y vivida. Práctica pensada en tanto que recoge los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación profesional, la profesión y la educación que expresan los sujetos que ostentan la toma de decisiones y se encargan de la planeación del currículo; y vivida, toda vez que la interpretación de las especificaciones formales por parte de maestros y alumnos, se ven mediadas por las formas de pensamiento, aspiraciones, expectativas, etc. De esta forma, la puesta en marcha del plan curricular en su combinación con la vida cotidiana académica favorece la aparición de un *curriculum oculto* que, al parecer ejerce mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos que el que presenta el currículo formal. Además a través de él se transmiten valores, formas de comportamiento y visiones del mundo que promueve la clase social dominante para el mantenimiento del *statu quo* social (Giroux, 1997). El currículo es un proceso continuo que encierra interacciones e intervenciones de orden político, ideológico, cultural, social y educativo, en sus momentos de construcción, aplicación y práctica.

Al hacer una revisión de la literatura existente sobre el tema del currículo, es posible identificar diversas formas de abordar el currículo. Sin embargo, dentro de esta variedad de conceptualizaciones se observa que comparten elementos comunes, lo que permite agruparlos con fines analíticos dentro de una clasificación. Esta clasificación propuesta por Ruiz (2009), contiene las siguientes categorías:

- 1) El currículo como *producto*.
- 2) El currículo como *proceso*.
- 3) El currículo como práctica social y educativa.

Éste último será el que se abordará en el presente trabajo de investigación, debido al interés primordial de detectar cuál ha sido el impacto que ha tenido la formación de investigadores al interior del programa de posgrado mencionado, una vez que los estudiantes han egresado del programa que los formó y se han colocado en el campo laboral.

El estudiante ingresa al programa de maestría con una trayectoria académica resultado de su formación de origen (licenciatura) y de su experiencia como docente. Al ser estudiante tiene el deber de realizar las actividades académicas que los profesores de la institución le solicitan (leer los materiales programados, hacer un reporte, elaborar un ensayo), sin embargo, las prácticas académicas dependen de la biografía profesional y educativa, de las condiciones de vida y del compromiso personal (Piña, 2013). Todos los estudiantes tienen acceso al mismo material de lectura, pero la manera como se lee y se interpreta depende de su trayectoria socioacadémica.

El compromiso con la formación también se encuentra mediada por la biografía personal y por el contexto social. Si el compromiso principal del estudiante es con la terminación de la maestría, entonces realizará las actividades académicas programadas por los profesores, pero difícilmente hará un esfuerzo mayor (Piña, 2013). Una característica de los egresados que fueron objeto de estudio en esta investigación fue la diversidad de las carreras de origen. Esta característica, de acuerdo con las personas entrevistadas, se presentó como un obstáculo para lograr una discusión profunda de las temáticas de estudio dentro del salón de clases, además de generar una pluralidad en las expectativas académicas, pues no poseen los mismos intereses un abogado que un pedagogo, o un contador que psicólogo, o incluso quien imparte clase en licenciatura a quien lo hace en primaria o preescolar. El perfil de egreso de la maestría indica que se debe formar a un investigador educativo fundamentalmente, sin importar que los estudiantes que ingresan no posean la preparación previa idónea para ello.

De este modo, los responsables de la enseñanza de la ciencia, comúnmente se encuentran ante un dilema debido a que: por una parte deben de formar a los estudiantes como investigadores pero al mismo tiempo deben dotarlos para que sean especialistas de alto nivel, pero, ¿cómo lograrlo ante las condiciones administrativas que enfrentan los diversos programas de posgrado? sobre todo aquellos que se encuentran registrados como Programas Nacional de Posgrados de Calidad de CONACyT. Los tiempos administrativos no siempre coinciden con lo que en la práctica docente, aún en los niveles de formación de posgrado.

b) Surgimiento y consolidación del programa de Maestría en Ciencias de la Educación

El programa de Maestría en Ciencias de la Educación (MECED) que oferta la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), fue creado el 21 de enero de 1992. Desde la fecha de creación de este programa, la intención primordial ha sido desarrollar funciones de docencia, investigación y extensión. En 1973, inicia el proceso de institucionalización de la investigación y es así como en 1991, surge el Programa de Maestría en Educación, pues antes de esta fecha el Estado de Hidalgo aún no contaba con ningún programa de este tipo. La Maestría en Educación se ofertó con el Plan de Estudios 1991, durante tres generaciones: 1992-1994, 1994-1996 y 2000-2002.

Cabe destacar que en el año 2002 el Programa de Estudios, después de un proceso de evaluación colegiada realizado por los profesores-investigadores del núcleo básico académico de la Maestría y ser evaluado de manera integral por las instancias institucionales, se sometió al dictamen por parte de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de la Educación Pública (SEP) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), y con base en los criterios e indicadores establecidos en las políticas de calidad educativa, se consiguió el apoyo en recursos financieros para desarrollar cinco proyectos académicos tendientes a mejorar de manera continua la calidad de la oferta educativa, al ingresar en el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP); con el propósito de obtener el registro del Programa de Maestría en el Padrón Nacional de Posgrados del CONACyT, en el periodo 2004-2006.

Derivado de lo anterior, se concluyó el Rediseño Curricular de la Maestría en Educación (Plan de Estudios 1991) el cual aprobó el H. Consejo Universitario, con cambio de nomenclatura a: Maestría en Ciencias de la Educación, para ser implantado a partir de la promoción 2003-2004. Entre los apoyos recibidos por parte del PIFOP, se consiguió que los estudiantes inscritos en la generación 2003-2004 de esta Maestría, recibieran beca CONACyT, con la finalidad de posibilitar su dedicación de tiempo completo al estudio de este posgrado.

Por otra parte, la decisión del cambio de nombre del programa académico referido obedece fundamentalmente al debate teórico emprendido en los últimos tiempos sobre este

tópico a nivel internacional. Se puede señalar que mientras en la tradición anglosajona se utiliza la denominación Maestría en Educación, con base en las visiones y concepciones que sobre lo educativo se han planteado, particularmente aquellas que tienen que ver con aproximaciones de carácter técnico, en otros países de Europa occidental, tales como Francia e Italia, los estudios vinculados con la educación se titulan “Ciencias de la Educación”, por considerar que postulan una visión multidisciplinaria y *multirreferencial* para entender y explicar la complejidad de lo educativo. Por tanto, estos programas europeos de licenciatura y posgrado privilegian las miradas disciplinares diversas como: Sociología de la Educación, Historia de la Educación, Psicología de la Educación, Filosofía de la Educación. Por considerar la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo tiene el compromiso de estar a la vanguardia no sólo desde el punto de vista de la denominación de los programas académicos, sino también de la conformación y orientación de los mismos, el cuerpo académico del Área de Ciencias de la Educación acordó la reformulación del nombre y la incorporación de nuevas disciplinas, así como la redefinición de algunas otras.

Dentro de las tendencias que ha tenido la formación en el ámbito de la educación se puede destacar que en un primer momento, ésta se ocupaba de la formación y perfeccionamiento de los docentes en los diversos niveles educativos. Los programas que se abocaban al desarrollo de esta labor se encontraban adscritos y de manera vinculada en las escuelas normales superiores y en la universidad. Posteriormente, la formación docente no constituyó una prioridad para la universidad, ya que implicaba mantener una competencia permanente con las normales y además la formación en esta disciplina no tenía una clara definición en cuanto a su campo de formación.

En sus inicios, la formación en el campo de la educación se nutrió básicamente de los planteamientos de la filosofía neo-kantiana y de la psicología experimental, paulatinamente fue recuperando diversos planteamientos sociológicos, históricos y técnicos. Del mismo modo, los estudios de posgrado en el ámbito educativo tienden no solamente hacia la profesionalización de la práctica docente, sino que pretenden formar profesionales de la educación que se dediquen a realizar funciones relacionadas con la planeación, la gestión, la administración y la investigación educativa, desde una perspectiva global, inter y *multidisciplinaria*, holística y *multirreferencial*, además de que en las universidades la tendencia a realizar trabajos científicos de forma interdisciplinaria es cada vez más alta.

Si bien estas tendencias son generalizadas en los programas a los que se ha hecho referencia, en cada uno de ellos adquieren características particulares, para el caso de la licenciatura su función es profesionalizante mientras que para el programa de maestría, aunque también se pretende esta función, la intención fundamental es sentar las bases para la formación sistemática en investigación; y en el caso del programa de doctorado, éste será el encargado de desarrollar de manera profunda y con mayor rigurosidad las habilidades propias de la investigación en los niveles teórico-metodológicos. Es conveniente señalar que se parte del principio de que los profesionales de la educación realizarán un trabajo socialmente útil, en el que se pueda producir un efecto transformador y no reproductor de la sociedad. En cuanto a la misión del programa de la MECED, ésta se mantiene en la intención de formar investigadores competentes para el análisis, explicación e interpretación de problemas y fenómenos educativos, desde el contexto social en el que se presentan, así como sentar las bases para que sus egresados diseñen, desarrollen con calidad modelos de intervención e innovación educativa.

Cabe destacar que el programa de la MECED se fundamenta en un *curriculum semiflexible*, pues ha pretendido que en los primeros semestres se proporcionen al estudiante los fundamentos teóricos que le permitan comprender los fenómenos educativos e ir estructurando el proyecto de investigación final; en el resto de los semestres, se plantea la reconstrucción del diseño de proyecto y el desarrollo del mismo, con la intención de garantizar la culminación de la tesis de grado, inmediatamente después de haber concluido la totalidad de créditos del programa. Del mismo modo, al final se ofrecen diferentes seminarios de especialización que el maestrante elige de acuerdo a sus necesidades e intereses.

Entre los *objetivos* del Plan de Estudios se encuentra:

- Formar investigadores que dominen conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos y contextuales para el desarrollo de la investigación e innovación educativa, en una perspectiva comparada en el ámbito internacional, nacional, regional y local.
- Desarrollar capacidades y destrezas en el sujeto para la problematización y construcción de objetos de estudio, así como para la aplicación de métodos y

técnicas de investigación que aborde a la educación desde enfoques interdisciplinarios y permita la generación y aplicación de nuevos conocimientos.

- Formar profesionales competentes en los campos emergentes de la educación para que detecten, analicen, expliquen e interpreten los fenómenos y procesos educativos, planteen alternativas de solución y mejoren el impacto social e institucional en los diversos niveles, ámbitos y dimensiones de la educación.

El programa de Maestría en Ciencias de la Educación está integrado por dos áreas de formación curricular (ver Tabla 1.6): la Básica y la Especializada.

- Formación Básica: se compone de cursos básicos de formación que privilegian contenidos, orientaciones y lógicas de apropiación conceptual, teórica, metodológica, técnica y de contextos sociales de carácter disciplinario e interdisciplinario. No sólo implica profundización en los diferentes conocimientos disciplinares pertinentes a la educación, sino que involucra esfuerzos consistentes de articulación interdisciplinaria para construir campos de estudio y abordar problemáticas educativas, así como establecer marcos analíticos de explicación, comprensión e interpretación de los mismos. También se promueve la generación de procesos de intervención, desarrollo e innovación educativa, destacando el alcance y significado de la educación para individuos, grupos, instituciones y sistemas. En la formación básica y especializada se integra un eje transversal compuesto por temáticas relacionadas con la ética, los valores, los derechos humanos y la educación para la democracia, dando énfasis a un ejercicio ético de la investigación y del desarrollo educativo; el cual es abordado mediante la formación teórico-práctica en las diferentes materias que componen el programa.
- Formación Especializada: a partir de una perspectiva comparada, en la que se abordan contenidos emergentes en el ámbito de la educación y de los campos de estudio que orientan las líneas de investigación educativa del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE), se pretende profundizar en los ejes de debate y problematización más relevantes de cada una de éstas, con la finalidad de que los estudiantes ubiquen e incorporen sus proyectos de investigación y adquieran una formación sólida como investigadores. En este

sentido, el programa académico de la maestría contempla cuatro Áreas de Formación Especializadas: 1) Educación comparada, 2) Política y Gestión Educativa, 3) Curriculum, 4) Orientación Educativa. Entre estas áreas, el estudiante elige una de ellas, para profundizar en los conocimientos teóricos, metodológicos y temáticos de los campos de investigación que caracterizan tal área. A continuación se presenta un cuadro con las características principales de cada Área de Formación.

Tabla 1.6 Áreas de Formación Especializada

Educación comparada	Incorpora la dimensión mundial e internacional en el análisis e interpretación de los procesos educativos, a partir de la cual se discuten propuestas teóricas, metodológicas y de indagación empírica para dar cuenta de la educación como objeto-sistema complejo. Utiliza como eje de investigación a los estudios comparados en distintos niveles de análisis: local, regional, nacional e internacional. También considera el impacto de la globalización, la sociedad del conocimiento y la internacionalización en las instituciones educativas, utilizando marcos comparados para ampliar las miradas analíticas y de intervención de los diferentes componentes de los procesos educativos.
Política y Gestión Educativa	Analiza los procesos de cambio institucional de la educación en una secuencia crítica de procesos de política, planeación, evaluación y diferentes dinámicas organizacionales. Se considera el papel de los sujetos, actores y agentes en diversos ámbitos de discusión teórica, política y técnica y sus repercusiones sociales en los procesos de innovación educativa. La gestión institucional se asume desde una perspectiva amplia y articulada que involucra la definición e instrumentación de la política pública, los diseños institucionales al interior de campos discursivos y prácticas sociales asociados a diversos mecanismos operacionales de transformación y cambio educativo.
Curriculum	Posiciona a la investigación en y sobre la educación desde la perspectiva del diseño curricular y los procesos pedagógicos y didácticos encaminados a mejorar la formación de alumnos y profesores, considerando la reflexión crítica sobre contextos institucionales, tecnologías y la propia subjetividad de los agentes y sujetos involucrados en la educación.
Orientación Educativa	Desde esta área de formación se pueden realizar análisis sobre trayectorias y flujos escolares, niveles de rendimiento educativo, así como diagnósticos y atención a problemáticas diversas relacionadas con los actores educativos. Con esta área de formación se aportan las bases para la generación, desarrollo, seguimiento y evaluación de programas tutoriales dirigidos a la comunidad estudiantil y a los docentes que los instrumentarán; de la misma manera, conformar propuestas de trabajo con grupos de profesores de cualquier institución educativa, con el fin de generar procesos de análisis, reflexión y construcción del quehacer educativo, mediante el trabajo colaborativo.

Fuente: Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, 2015.

Del mismo modo, el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación cuenta con cinco Líneas de Investigación como son:

-
- 1) Estudios Comparados en Educación: recupera la visión del mundo y la internacionalización de los procesos educativos.
 - 2) Estudios Sociales y Culturales en Educación: constituye un espacio de vinculación entre la teoría social con la educación, para ampliar el horizonte de análisis de la problemática educativa desde una perspectiva de desarrollo de bienestar.
 - 3) Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo institucional: analiza la visión del Estado, el funcionamiento gubernamental, los actores educativos, la sociedad civil y el diseño de instituciones educativas.
 - 4) Currículum, Innovación Pedagógica y Formación: incluye una visión de los distintos componentes del proceso educativo y el debate sobre la formación del educando y los docentes en lo que se refiere a capacidades, valores y destrezas didácticas, en contextos influidos por tecnologías de innovación y la determinación de estándares de desempeño.
 - 5) Diagnóstico, Planeación y Evaluación Educativa: incorpora los grandes temas de discusión sobre la calidad y los procesos de mejora continua, con respecto a insumos, procesos y resultados educativos.

A continuación se muestra el mapa curricular del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación (ver Tabla 1.7), en el que describen los seminarios de formación básica y especializada que cursan los estudiantes a lo largo de su formación en posgrado.

Tabla 1.7 Mapa curricular del Programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, 2015.

1°. Semestre	ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA	Ámbito Interdisciplinario	Ámbito Disciplinario	Teoría Social y Educación 2-0-4	Historia Contemporánea de la Educación en México 2-0-4	Filosofía y Teoría Pedagógica 2-0-4	Psicología Educativa 2-0-4	Epistemología 2-1-5	Seminario de Investigación I 2-1-5	TOTAL DE ASIGNATURAS Y SEMINARIOS 6	TOTAL DE CRÉDITOS HT-HP-T/C 12 – 2 - 26
2°. Semestre			Campos de Estudio	Globalización y Educación 2-0-4	Sistema Educativo Mexicano 2-0-4	Instituciones y Procesos Educativos 2-1-5	Sujetos y Prácticas Sociales 2-1-5		Seminario de Investigación II 2-1-5	5	10 – 3 - 23
3°. Semestre			Áreas Especializadas	Teoría y Métodos en Educación Comparada 2-1-5	Seminario de Especialización 3-1-7	Seminario de Especialización 3-1-7			Seminario de Tesis I 3-4-10	4	11 – 7 - 29
4°. Semestre			Líneas de Investigación	Seminario de Especialización 4-1-9	Seminario de Temas Selectos 2-1-5			Seminario de Tesis II 6-6-18	3	12 – 8 - 32	
									TOTAL	18	45-20-110
HT = Horas Teóricas HP = Horas Prácticas T/C = Total de créditos por semestre											

Los cursos teóricos tienen un valor de dos créditos por hora-clase-semana-semester, en virtud de que implican trabajo de investigación adicional extraclase por parte del alumno. En actividades de carácter práctico o aplicación de la teoría que no implican trabajo adicional por parte del alumno, una hora-semana-semester corresponde a un crédito.

Los contenidos de los diferentes seminarios planteados dentro del mapa curricular de la MECED tiene como principal objetivo que el profesional de la educación cuente con una formación básica sólida, la cual pueda facilitar la comprensión sobre los campos de la investigación y las características propias de la personalidad del educando. Además la propia flexibilidad del currículo (sobre todo en las áreas de especialización) permite al estudiante ir conformando su propio itinerario académico de acuerdo con el área especializada elegida y con relación a una de las líneas de investigación educativa del CINCODE, además de realimentar, de manera permanente, su proceso formativo. Existe una seriación mínima de materias y además se ofrece al alumnado un amplio abanico de seminarios optativos a partir del tercer semestre, mismo que se continúa en el cuarto semestre en función de sus necesidades e intereses profesionales e investigativos; dichos seminarios pueden cursarse en otras instituciones educativas en el ámbito nacional e internacional y se contempla un sistema de evaluación integral. Asimismo, los programas de estudio sintéticos de las diversas materias son concebidos como proyectos a desarrollar sin que esto refiera a éstos como propuestas acabadas, sino como una posibilidad para incorporar en ellos temáticas y contenidos emergentes afín de ofrecer en el curso de las generaciones diversas, asignaturas y seminarios actualizados, pertinentes a las condiciones educativas contextuales.

La MECED al igual que otras áreas de la universidad, tiene constante comunicación con diversas entidades de la Administración Pública Estatal. Entre ellas, con la Secretaría de Educación Pública, para conocer el desempeño laboral de sus egresados y las necesidades de formación de la dependencia. También con la Secretaría de Desarrollo Social para realizar investigaciones conjuntas sobre *multiculturalidad* y educación. De igual modo, a través de la Dirección del Instituto de Ciencias Sociales de la UAEH, se establecen diversos foros con grupos empresariales y asociaciones de empleadores para intercambiar opiniones acerca de sus necesidades y la oferta académica de los programas educativos del instituto en general y de la maestría en particular.

1.6 Fundamentos de la evaluación curricular

Sacristán (1998) considera que la realización y la concreción de significados de *curriculum*, no es ajena al clima de evaluación, que explícitamente pueden apreciarse en el tipo de aprendizajes que quedan resaltados por sistemas de control formal dominantes. La evaluación actúa como una presión modeladora de la práctica curricular. Para que la *evaluación* tenga valor ésta debe ser de calidad, es decir, no vale cualquier tipo de evaluación ya que debe poseer un valor en sí misma. En la práctica se puede apreciar cómo muchas veces el afán se pone en hacer muchas evaluaciones como si este hecho por sí solo bastara para conseguir la calidad y la mejora de la educación (Moreno, 2010). Pero para que esto ocurra hay que hacer buenas evaluaciones (no muchas, sólo las necesarias) lo cual exige reformar las evaluaciones que se hacen de forma ordinaria. La evaluación se debe dirigir a juzgar el valor tanto de los aprendizajes alcanzados, como a los procesos que los han desarrollado. Referida al alumno la evaluación debería servir como instrumento para indicar en qué dimensiones se debe incidir más prioritariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar acerca del modo más adecuado para reforzar los aspectos a tener en cuenta y detectar los progresos alcanzados (Bolívar, 2000, p. 8).

De este modo, la *evaluación* es buena sólo si sirve para enriquecer plenamente a las personas que en ella intervienen y para desarrollar los programas haciendo o generando los cambios que mejoren el aprendizaje de los estudiantes, si produce confianza y deseos para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Una de las funciones pedagógicas más importantes es aquella que se emplea para que los evaluados identifiquen y reconozcan las fortalezas de su aprendizaje y lo que aún les falta por lograr. También debe servir para que el docente analice y reflexione acerca de su práctica, debe brindarle datos para tomar decisiones informadas que le posibiliten reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en caso necesario (Moreno, 2010).

En el caso de la *evaluación educativa*, ésta se ha conformado como un campo de estudio independiente, sujeto al análisis de variadas corrientes de interpretación educativa y aproximaciones metodológicas. Por estos motivos, la *evaluación curricular* se ha llegado a convertir junto con el diseño curricular, en una tarea prioritaria de las diferentes instituciones educativas; al mismo tiempo que representa una estrategia continua y sistemática que permite

conocer cómo se desarrolla el proceso curricular en el ámbito académico. De ahí que las IES hayan comenzado a desarrollar sus propias estrategias de evaluación curricular, el problema es que el enfoque conceptual y metodológico que tradicionalmente se ha empleado es el que busca determinar el grado en que se alcanzaron los objetivos y las metas propuestas formalmente por la institución a partir de los resultados obtenidos en la formación profesional, los cuales por lo general se expresan a través de estadísticas sobre el aprovechamiento escolar, convirtiendo a la evaluación curricular como un simple ejercicio de comparación entre objetivos previamente establecidos y sus respectivos resultados (Díaz-Barriga, 2003). Al respecto, Ruiz (2009) argumenta que la *evaluación curricular* se enfoca en la detección de los desajustes ocasionados por deficiencias en el diseño del currículo, por aspectos no considerados en el mismo diseño o por contingencias imprevistas de una realidad cambiante y contradictoria.

Por mucho tiempo, la evaluación ha estado centrada en los elementos programáticos (como el plan de estudios y sus correspondientes asignaturas), con el fin de determinar la congruencia interna entre todos los elementos que comprende esta estructura. Sin embargo, Kemmis (1988) argumenta que la modificación de ciertos elementos en el plan no garantiza el logro de los éxitos esperados, ya que bajo esa manera dominante de evaluar se dejan de lado aquellos aspectos que median entre los lineamientos del plan y programas de estudios y los resultados encontrados. Es decir, esta evaluación está conformada por una constelación de factores y procesos que tienen que ver con el conjunto de relaciones sociales y educativas que se gestan entre los actores que participan en el proceso educativo, se trata de la forma en que los planes y programas de estudios son interpretados y se traducen en una manera de enseñar y aprender (Coll, 1992). En relación a este aspecto, el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación en su perfil de egreso establece una serie de características que el egresado deberá demostrar al final de su formación, como:

- Dominio de enfoques disciplinarios teóricos, metodológicos que sustentan el campo de la educación.
- Construcción de conocimientos interdisciplinarios que den cuenta de campos problemáticos de estudio y procesos de investigación.

-
- Comprensión de fundamentos contextuales y de política educativa nacional e internacional que posibiliten la explicación e interpretación de los procesos, fenómenos y problemáticas educativas.
 - Manejo adecuado de métodos, técnicas y elaboración de instrumentos para el desarrollo de proyectos de investigación e intervención educativa.
 - Análisis para la conformación y funcionamiento del sistema educativo nacional y estatal, así como, algunos sistemas educativos en el mundo.
 - Comprensión, recuperación e interrelación de planteamientos centrales en la revisión de teorías sobre y de la educación.
 - Transmisión clara, ordenada y con secuencia lógica de sus ideas.
 - Trabajo en equipo y vinculación profesional con agentes, instituciones y organismos que promueven proyectos de investigación educativa regional, nacional e internacional.
 - Colaboración en programas, proyectos y actividades profesionales en equipos interinstitucionales.
 - Discernimiento y selección de fuentes de información.

De los egresados de las primeras 4 generaciones del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, el estudio realizado por Medécigo (2011) señala que el “impacto social” ha sido “relevante”, ya que todos ellos se encuentran insertos en el mercado laboral, desempeñando actividades con “buena calidad académica” y continúan participando en procesos de formación y actualización. Sin embargo, los términos enunciados no nos dicen mucho de la colocación y los mecanismos de ésta inserción en el campo laboral por parte de dichos egresados de maestría. Dentro de los lineamientos del programa se señala que un egresado del programa puede realizar las siguientes actividades (campo de acción del egresado):

- Diseñar, coordinar y poner en marcha proyectos de investigación educativa con alta calidad y pertinencia teórico metodológica.
- Asesorar en la detección de problemas y perspectivas actuales de la educación para la toma de decisiones bien fundamentada.

-
- Participar en proyectos de investigación e intervención educativa, mediante la generación y/o aplicación de conocimiento en el ámbito de las Ciencias de la Educación.
 - Integrarse en grupos de investigación multidisciplinarios afines al área de formación.
 - Desarrollar actividades de administración y gestión educativa.
 - Diseñar, desarrollar y evaluar un proyecto curricular en los diferentes niveles educativos.
 - Crear, innovar y evaluar programas y modelos de orientación educativa.
 - Diseñar e instrumentar programas de formación y actualización del profesorado.
 - Elaborar sistemas y procedimientos para evaluar los diferentes componentes curriculares (instituciones, docentes, alumnos, programas, materiales didácticos, entre otros).
 - Crear o integrarse a instituciones, centros o consultorías en investigación.
 - Divulgar y transmitir conocimientos mediante la publicación de artículos científicos o libros y la participación en eventos académicos nacionales e internacionales.

Los objetivos curriculares expresan de forma general la intención hacia el desarrollo de proyectos de investigación y, de forma particular, la orientación se diversifica hacia la práctica educativa, hacia áreas de especialización, a identificar problemáticas de la educación básica, media superior o superior, y sobre todo a comprender los fenómenos educativos los ámbitos nacional e internacional. Por la importancia que tiene la evaluación en el terreno de la planeación académica se han derivado diferentes maneras de concebir y ejercer la evaluación, sin embargo, el enfoque dominante reconocido por las IES consiste en considerar a la evaluación como una práctica comparativa entre las especificaciones formales del plan de estudios y sus resultados.

Desde la mirada tradicional, Ruiz (2009) explica que la evaluación del currículo se visualiza como un proceso que permite detectar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos educativos propuestos. La manera como se valora esta relación se apoya por lo general en la obtención de algunos indicadores como: deserción,

reprobación, eficiencia terminal, titulación etc. De esta forma, es posible comprender que el concepto de evaluación curricular se constituye por la articulación de dos términos, los cuales representan por separado dos de las problemáticas más ampliamente estudiadas en la última década. Ambos conceptos, el de currículo y el de evaluación educativa, han sido objeto de atención de diversas investigaciones y autores. La forma en que se concibe el currículo determina el carácter conceptual y técnico de la evaluación. La evaluación educativa ha sido abordada desde diferentes interpretaciones teóricas que van desde los modelos que atienden los aspectos meramente cuantitativos, los enfoques sistémicos de “entrada-salida”, que buscan la comparación de los resultados finales con respecto a los objetivos o criterios de ejecución, hasta aquellas corrientes que sustentan una evaluación de corte cualitativo (Sacristán, 1998). De este modo, se podría señalar que la articulación de dos conceptos, como sucede con el término de evaluación curricular, debe suponer por principio una combinación teórica y metodológicamente armónica y congruente en su análisis y operación.

Sin embargo, una dimensión negativa de la evaluación es cuando su uso se enfoca en controlar, lo cual representa un rasgo muy común en nuestro sistema educativo en el que la evaluación tradicionalmente ha sido empleada con un carácter punitivo. A partir de los resultados de la evaluación se establece un *ranking* y según la posición que se obtenga en dicha clasificación, se reparten premios y castigos a los evaluados. Desde esta postura se concibe a la evaluación como un mecanismo de control a distintos niveles: de los profesores sobre los alumnos, de la institución educativa sobre profesores y alumnos, del programa académico, de los administradores y diseñadores del *curriculum* sobre el sistema, es decir, sobre todos y cada uno de los anteriores (Fernández, 1994).

Las prácticas de evaluación en el medio actual presentan como limitantes cuestiones como las siguientes: a) fomentan un significativo individualismo al estimular la competencia entre los alumnos para la obtención de ciertas recompensas, b) criterios de evaluación poco claros, c) informes de evaluación deficientes, d) la evaluación en manos del personal improvisado, lo que pone en duda su formación, capacidad y objetividad en la tarea y e) la evaluación al servicio de satisfacer las necesidades de información del sistema burocrático-administrativo antes que de los alumnos y profesores. La evaluación por sí misma no mejora la educación, aunque bien entendida y bien practicada, sí que puede convertirse en una poderosa herramienta que contribuya a la mejora de la educación. Santos Guerra (1996) menciona que

“la escuela es el lugar donde se evalúa más pero donde se cambia menos” (p. 19), con lo cual hace una crítica a este afán desmedido y hasta esquizofrénico por evaluarlo todo. En el caso mexicano, Díaz Barriga (2008) afirma que:

Las evaluación se ha convertido en un acto compulsivo en el sistema educativo, casi podríamos afirmar que se evalúa por evaluar, se evalúa para mostrar indicadores; las prácticas y los procesos educativos sencillamente no son contemplados en la tarea de evaluación. Estos rasgos le dan una identidad a la evaluación que se realiza en el medio nacional, que la diferencia de la que se hace en otras partes del mundo (p. 32).

Por eso, se insiste en la idea de que no se trata de hacer muchas evaluaciones, ni siquiera de hacerlas bien desde el punto del vista técnico, sino de tener claro el para qué de las evaluaciones que se hacen y qué valores son lo que se están promoviendo. En el caso de la evaluación del aprendizaje, el profesorado tendría que preguntarse al servicio de quién está la evaluación que practica, quién espera que se beneficie de esas evaluaciones, en definitiva, dónde está puesto su compromiso profesional. La evaluación se ha empleado para guardar las apariencias y decir que todo marcha bien, sobre todo en tiempos aciagos en los que se sabe precisamente que las cosas no andan bien. A nivel micro lo que se pretende es ocultar las debilidades, vacíos o carencias para salir bien librado del juicio evaluador. Este tipo de conductas se promueven sobre todo en sistemas educativos en los que pesa una tradición de la evaluación como un medio de fiscalización o de control para repartir recompensas y sanciones. En relación a una evaluación del curriculum de la MECED algunos de los hallazgos principales se presentan con detalle en el capítulo cuatro, en el que se describen las fortalezas y debilidades del programa, la percepción que los egresados tuvieron de los contenidos impartidos a través de los diversos seminarios, la relación tutorial como aspecto para la construcción y conclusión de su tesis, entre otros aspectos más.

Presentación del problema de estudio

“...el objeto de investigación: se conquista, se construye y se comprueba, lo cual significa que el hecho se conquista a través de la ruptura, se construye a través de la abstracción y se prueba a través de la experiencia...”

Bachelard, 1981.

2.1 Planteamiento del problema

Durante las últimas tres décadas, el auge de los programas de posgrado en educación a nivel Latinoamérica ha sido interpretado como un proceso a través del cual se pretende garantizar la calidad de la formación de recursos humanos para la docencia y la investigación (Pacheco, 2011b). Sin embargo, en dichos países de la región latinoamericana la incidencia social y académica del posgrado en educación se ha definido más por el predominio de lo general y contingente del sistema educativo y sus instituciones, que por su adecuada y coherente correspondencia con respecto al conocimiento de la realidad histórica de los fenómenos educativos que son en principio su fundamento (Jiménez, 2011).

De acuerdo con Arredondo (2006), Ramírez (2011) y Pacheco (2009), la práctica de la investigación científica desarrollada como una profesión bajo el reconocimiento sustentado en los grados académicos respectivos: maestría y doctorado es muy reciente en nuestro país, pues ésta práctica comienza aproximadamente en los años 50; siendo el área de las ciencias sociales dónde es más perceptible y acentuado este atraso.

Por su parte, Latapí (2007) hizo hincapié en que el modelo de desarrollo futuro de la Investigación Educativa debería promover la educación académica del personal de investigación, el cuidado de la calidad académica de los trabajos de investigación así como la mejor difusión de sus resultados. En relación a esto último, también Rueda (2011) ha expresado que la investigación educativa puede impulsar aún más su crecimiento, si las acciones previstas en los programas de formación profesional de los estudiantes de posgrado se vinculan con los problemas y temas prioritarios del sector educativo.

Por lo expuesto con anticipación, el problema de esta investigación surge, precisamente, al detectar el desequilibrio existente entre el notable interés de las instituciones por ofertar programas de posgrado y la preocupación tangencial generada en México para promover la investigación educativa (Jiménez, 2009; Sánchez, 2010). Se ha destinado una gran cantidad de recursos para poner en marcha una gran cantidad de programas de posgrado en el área de educación, todo esto con la intención de formar profesionales e investigadores de alto nivel; sin embargo, no se conoce con precisión cuál es la incidencia en la configuración de nuevos cuadros de investigadores, capaces de dar respuesta a las necesidades que enfrenta el país (Zurita, 2009; Valenti, 2010). Es más que evidente el raquítico desarrollo científico en nuestro país que se hace tangible en muchos aspectos y dimensiones, entre las cuales pueden figurar: el reducido número de “especialistas” en educación, sobre todo involucrados en tareas de investigación educativa (Colina, 2011); con todo y que la preparación de investigadores ha sido señalada como una de las prioridades de la investigación educativa en México por los diferentes investigadores convocados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Por otro lado, hoy en día se observa que la formación a nivel licenciatura resulta cada vez más insuficiente en un contexto laboral en el que los indicadores de calidad del empleo han disminuido para aquellos profesionales que están menos cualificados (Querol, 2009 & Peña, 2009). A partir de lo anterior, resulta evidente que la experiencia laboral y los estudios de posgrado, se han configurado como mecanismos que permiten o influyen en la inserción, permanencia y movilidad ascendente de los diversos empleos; es decir, los estudios de posgrado se convierten en formadores de perfiles deseables para los puestos de mayor rango jerárquico, disminuyendo o desapareciendo con ello las actividades de investigación para las que fueron formados (Jiménez, 2009). Aunado a esto, el mercado laboral tiende a imponer las

características respecto a los perfiles que sus agentes deben tener y las condiciones bajo las cuales deberán actuar. Finalmente, la panorámica aparece completa cuando se detecta la aparición de algunas políticas de evaluación y certificación dentro del ámbito educativo, que han impulsado la aparición de programas de estímulos al docente basados en ciertas recompensas salariales, en los que uno de los rasgos por evaluar es la adquisición de grados académicos (Salgado, 2011, Núñez, 2010 & Pacheco, 2011b).

2.2 Justificación del estudio

Algo importante a señalar dentro de la presentación de este trabajo, es que los resultados del problema antes esbozado permitirán establecer una valoración del tipo de formación recibida de los egresados de maestría. Dicha valoración a su vez, ayudará al establecimiento de rutas de acción pertinentes, sobre todo dentro del área de formación en lo que respecta al diseño curricular del programa de posgrado, en este caso la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH. Del mismo modo, los resultados que se deriven de esta investigación permitirán realizar la construcción de ideas y proposiciones que coadyuven al logro y diseño de opciones metodológicas sobre los sistemas de innovación educativa, en este caso de los programas de posgrado.

Este trabajo pretendió conocer cuáles eran los capitales que ponían en juego los egresados de maestría para insertarse en los diversos campos laborales y, sobre todo cuáles eran las disposiciones que generaron después de transitar por una formación a nivel de posgrado, tomando en cuenta que este posgrado está orientado hacia la formación para la investigación. En este sentido, el empleo de las trayectorias sociales como herramienta metodológica permitió establecer una mirada más amplia de la manera cómo los egresados se han ido posicionando en los diversos campos laborales, lo que contribuyó a enriquecer la mirada sobre la realidad social de los posgrados en educación.

2.3 Delimitación espacial y temporal

Como ya se mencionó en líneas anteriores, en este estudio se empleó como estrategia metodológica la reconstrucción de *trayectorias sociales*, lo cual permitió hacer un ordenamiento de la información recuperada poniendo en relación los distintos niveles de comprensión como fueron: las políticas educativas nacionales para el fomento del desarrollo científico, la generación y oferta de programas de posgrados encaminados a la investigación, así como la propia formación de los estudiantes de maestrías en educación. Los estudios de trayectoria laboral, constituyeron una opción metodológica muy útil ya que permitieron tomar en consideración las transiciones y los factores de influencia que orientan la movilidad de los trayectos de los individuos, para el caso específico, lograr la caracterización del desarrollo laboral a partir de la reconstrucción de los itinerarios profesionales de los egresados de la MECED (Jiménez, 2011).

2.4 Preguntas de investigación

Todo proceso de investigación científica es una condición, donde ha de cumplirse la formulación de una interrogante a la que se desea responder. Es decir, la pregunta o interrogante planteada en torno a un objeto de estudio es la que va a definir en gran medida, el grado de profundidad en su análisis, el enfoque que va a adoptar el proyecto de investigación construido, así como los métodos, instrumentos y técnicas a emplear (Vera, 2005).

De este modo, la pregunta general de este trabajo es:

¿Qué tipo de disposiciones generaron los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación después de haber recibido su formación académica en posgrado y de posicionarse dentro del campo laboral?

Así también, las preguntas guía planteadas para este trabajo de investigación contemplan las siguientes cuestiones:

- ¿En qué campos laborales se han posicionado los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación?
- ¿Cuáles son los beneficios económicos, profesionales y personales que obtuvieron los egresados una vez concluida su formación académica en la Maestría en Ciencias de la Educación?
- ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes (conocimientos y habilidades) vinculados a la investigación, adquiridos por los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación?
- ¿Cuáles son los tipos de capitales que valoran los empleadores al contratar a los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación?

2.5 Objetivos

El *objetivo central* de esta investigación se encaminó a:

Analizar el tipo de disposiciones generadas durante su formación en posgrado, de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH después de haber recibido su formación y posicionarse dentro del campo laboral.

Por su parte los *objetivos específicos* de este trabajo fueron:

- Identificar los tipos de campos laborales donde se han posicionado los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación.
- Describir el tipo de beneficios económicos, profesionales y personales que obtuvieron los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación.

-
- Identificar los principales aprendizajes (conocimientos y habilidades) vinculados a la investigación, adquiridos por los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación.
 - Analizar el tipo de capitales que valoran los empleadores al contratar a los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación, desde la opinión de estos últimos.

Cabe aclarar que para este estudio, se considera como *egresados* a aquellos estudiantes que han concluido todos los créditos de un programa de posgrado (en este caso la Maestría en Ciencias de la Educación), pero que además han obtenido el grado correspondiente a través de la presentación y defensa de su tesis y el proceso de titulación respectivo.

Del mismo modo, para el análisis de las disposiciones generadas por los egresados se hizo a partir de la reconstrucción de sus *trayectorias* sociales (Bourdieu, 1990), lo cual permitió una mejor y mayor comprensión del fenómeno a estudiar. En este sentido, para este estudio se retoma el concepto de *trayectoria social* de Bourdieu (2005) la cual es definida por este autor como: “la serie de posiciones ocupadas secuencialmente por los agentes sociales en un campo específico” (p. 177). Dicha concepción de trayectoria, contempló tanto las condiciones sociales objetivas que son externas a los agentes implicados (campo), como las disposiciones socialmente incorporadas por los mismos (posición) y sus recursos disponibles en juego (capitales).

2.6 Supuestos de investigación

Debido a que se trató de un trabajo de investigación con un enfoque mixto, se elaboraron algunos supuestos al inicio del mismo, los cuales conforme avanzaba la indagación en el campo empírico fueron transformándose hasta llegar a los que se presentan a continuación (ver Tabla 2.1):

Tabla 2.1 Descripción de los supuestos.

S1	El capital institucionalizado de los egresados de la Maestrías en Ciencias de la Educación los orienta hacia una movilidad ascendente, otorgándoles un mejor posicionamiento sobre los profesionistas menos cualificados.
S2	Las disposiciones hacia la investigación adquiridas por los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación se encuentran estrechamente vinculadas al tipo acompañamiento tutorial obtenido durante la fase inculcación del oficio en su proceso formativo.
S3	La estructura y el volumen del capital social acumulado por los egresados de Maestría en Ciencias de la Educación, es lo que va influir en su mejor posicionamiento dentro del campo laboral una vez concluida su formación durante el posgrado.

Fuente: Elaboración propia.

2.7 Categorías conceptuales y dimensiones de análisis

Una de las tareas de la ciencia es construir el espacio que nos permita explicar y predecir el mayor número posible de diferencias observadas entre los individuos, que permita al mismo tiempo determinar los principales principios de diferenciación necesarios o suficientes para explicar o predecir la totalidad de las características observadas en un determinado conjunto de individuos (Bourdieu, 2001). Por ello, algunos de las categorías conceptuales y dimensiones que se generaron para abordar el presente estudio se construyeron a partir de los elementos teóricos derivados de la teoría de los campos. Cabe destacar que no se definieron variables dado que no se trató de un estudio puramente cuantitativo, sino que en una *primera fase* se hizo el diseño y aplicación de un cuestionario mixto, con la intención de obtener datos duros que permitieran establecer una caracterización de la muestra de estudio (edades, género, trabajo actual, entre otros aspectos). Después de capturar y analizar los datos del cuestionario se procedió a realizar el tratamiento cualitativo en una *segunda fase*, al focalizar informantes clave y considerarlos como candidatos a entrevistas a profundidad y/o

grupos focales. Aunque se utilizaron diversos instrumentos, de acuerdo a las necesidades y características del propio objeto de estudio, el procesamiento de la información implicó realizar un análisis desde ambas miradas (cualitativo y cuantitativo en ambos tipos de instrumentos). Por ejemplo, estableciendo estadísticamente el tipo de población con la que se estaba trabajando, el promedio de edades que presentaban, los tipos de perfiles de formación que más imperaban, el tipo de trabajo que la mayoría realizaba, entre otras. Como el cuestionario presentaba preguntas abiertas, ésta dieron pauta para identificar otra serie de elementos provenientes de la percepción de los participantes respecto a su proceso de formación en maestría y la experiencia que habían tenido una vez concluidos dichos estudios. Lo mismo ocurrió en las entrevistas y grupos focales, ya que se en ellos se trató de identificar los patrones de opiniones y apreciaciones de los egresados.

A continuación se presentan las principales categorías y dimensiones de análisis que se generaron para realizar este trabajo de investigación (ver Figura 2.1):

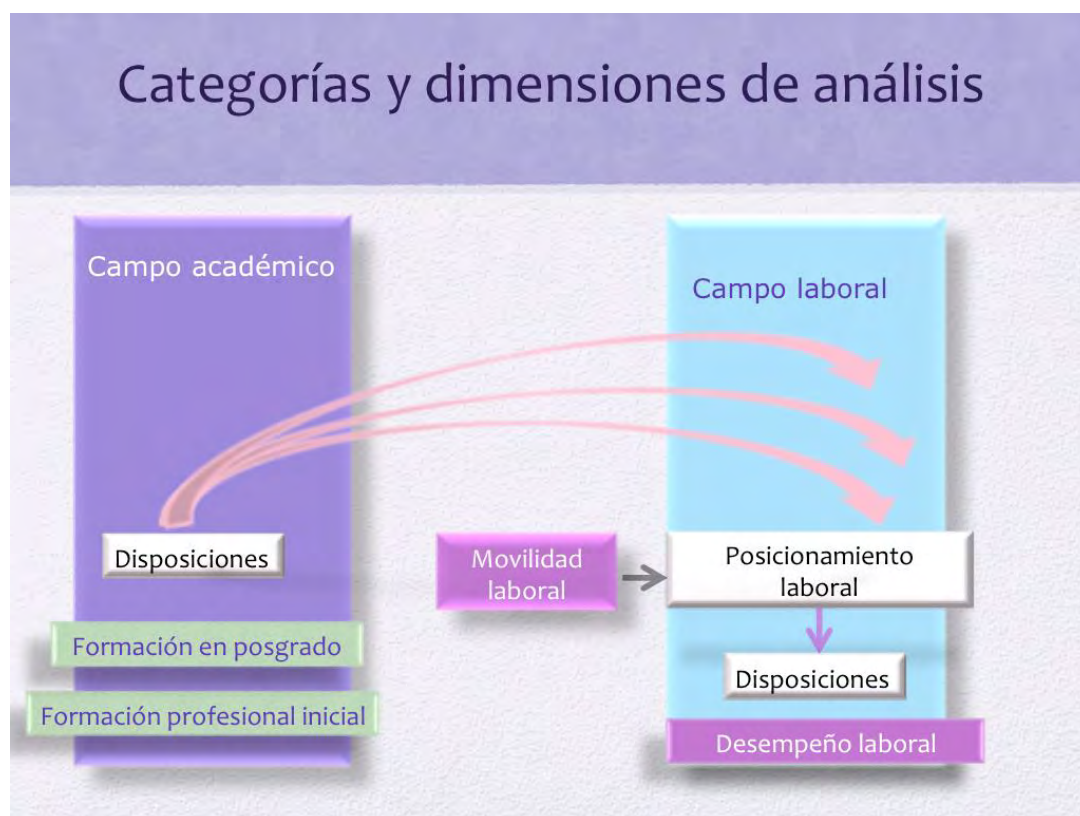


Figura 2.1 Categorías de análisis.
Fuente: Elaboración propia.

Para indagar los efectos que ha generado el proceso de formación hacia la investigación de los estudiantes que han egresado de los programas de maestría, fue necesario el establecimiento de ejes de análisis que permitan analizar de manera más precisa dicho proceso de *reconversión socioprofesional*. Para lograr la operacionalización de las categorías conceptuales construidas, éstas se desagregaron en dimensiones e los indicadores de análisis con el fin de poder construir adecuadamente los ítems de este trabajo de investigación (ver Tabla 2.2 y 2.3).

Tabla 2.2 Categoría de análisis: Campo académico del posgrado

Categoría conceptual	Dimensión	Subdimensión	Indicador
Campo académico del posgrado	Posición	Formación profesional inicial	Tipo de formación profesional
			Perfil de habilidades hacia la investigación
	Disposición	Formación en posgrado	Principales aprendizajes (conocimientos y habilidades)
			Acompañamiento tutorial
		Fortalezas y debilidades del programa	
		Formación científica	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.3 Categoría de análisis: Campo laboral

Categoría conceptual	Dimensión	Subdimensión	Indicador
Campo laboral	Posicionamiento	Movilidad laboral	Percepción de los egresados sobre la valoración de los empleadores al contratarlos.
			Trayectoria laboral
	Disposiciones	Desempeño laboral	Actividades desarrolladas en el empleo actual
			Grado de coincidencia entre estudios y trabajo
		Grado de satisfacción con su situación laboral	

Fuente: Elaboración propia.

2.8 Metodología

Como se ha mencionado a lo largo de esta primera parte del capítulo, el propósito de esta investigación fue analizar la forma cómo se han posicionado los egresados del programa de Maestría en Ciencias de la Educación, para lo cual se pensó en dar un enfoque mixto (relacional) al tratamiento metodológico del mismo. Esto significa que se emplearon

herramientas de tipo cualitativo (interpretativas) y cuantitativo (estadísticas), con el fin de obtener una mayor y mejor comprensión y explicación del objeto de estudio.

“El método –escribió Comte– no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se lo emplea; o, por lo menos, sería éste un estudio muerto...” (citado por Bourdieu, 2004, p. 11). Sin embargo, cabe preguntarse si: ¿los paradigmas determinan lógicamente la elección del método de investigación? Según el uso actual, un paradigma consta no sólo de una concepción filosófica global, sino también de un nexo con un cierto tipo de método de investigación. Empero los atributos de un paradigma no se hallan inherentemente ligados ni a los métodos cuantitativos ni a los cualitativos. Es decir, lo principal a la hora de elegir un método es que la elección de éste, va a depender (en su mayor parte) de las exigencias de la situación de investigación que se trate. Para el caso de los problemas vinculados a las ciencias sociales, los sujetos participan de manera activa en este proceso de estructuración-reestructuración continua a la manera de un “ecosistema social” (Comboni, 2007). Por tanto, la sociedad contemporánea, como realidad permanente y cambiante, exige métodos de estudio y de análisis diferentes al método empleado en las ciencias físico-matemáticas puesto que son realidades distintas, y por lo tanto, los métodos utilizados exigen una selección y empleo diferentes.

Siguiendo esta misma idea, Cook y Reichardt (2005) explican que la polémica sobre los métodos de investigación en Ciencias Sociales se manifiesta a través de fuertes discusiones planteadas en términos dicotómicos –e incluso muchas veces antagónicos–, en torno a temas como: investigación nomológica/investigación ideográfica; investigación psicométrica/investigación etnometodológica, etc. Aunque las dicotomías podrían seguirse enunciando, tal vez con mayor abundancia que provecho, lo cierto es que a pesar de la larga tradición de disputa entre ambas formas de “hacer ciencia”, se ha generado un fuerte desequilibrio entre estas dos tendencias, inclinándose la balanza hacia el lado experimental debido al desarrollo y fuerte influencia del positivismo. No obstante, tal vez lo más pretendido en el momento actual reside en el interés por buscar compatibilidades y la complementariedad entre las dos tendencias que posibiliten el trabajo conjunto. Es por ello, que cada problema (aún dentro de las ciencias sociales) requiere una manera específica de abordarlo, puesto que reconstruirlo en su dimensión histórico-social concreta y cada una de éstas demanda el uso de

técnicas apropiadas para la recolección de la información y la construcción del dato (Comboni, 2007).

De cualquier forma, intentar buscar coincidencias y colaboraciones mutuas no quiere decir que las cuestiones fundamentales que han distanciado ambas concepciones a lo largo del tiempo queden zanjadas en una serie de trabajos, aunque sí planteadas con suficiente claridad para descubrir ventajas e inconveniencias, poderes y debilidades, alcances y limitaciones de cada enfoque, dado que entrañan dificultades que no admiten soluciones de carácter definitivo. Se trata de buscar y reconocer otras formas válidas y aceptables de hacer ciencia que no sigan los cánones prefijados por uno de los enfoques y para el desarrollo del propio conocimiento científico aspectos y dimensiones, que insistentemente e intencionadamente han quedado marginados dentro del paradigma de investigación dominante, considerados como fuentes de prejuicios y de errores, como amenazas o incluso, como elementos distorsionantes del “espíritu científico auténtico” (aludiendo al proceder empírico-positivista).

La intención (al menos en esta investigación) es lograr el equilibrio perdido en el campo de la investigación educativa, bajo el propósito de ampliar los márgenes de la comprensión científica. Además, no se debe dejar de lado que hay distintas formas de hacer ciencia que llevan a la *explicación comprensiva* y a la *comprensión explicativa* de los fenómenos que son objeto de estudio. Ambas perspectivas son necesarias, ambas pueden funcionar conjunta y complementariamente. El punto central radica en adoptar un enfoque que reconozca la *síntesis multi-metodológica* como un elemento fundamental en el desarrollo de un trabajo de investigación, pues en el trabajo empírico la recogida de información diversa puede realizarse a través de variadas técnicas e instrumentos (Cook & Reichardt, 2005). Se trata de buscar acuerdos y colaboraciones en aquellos puntos compatibles; aunque conviene no confundir las dos perspectivas pues se corre el riesgo de mezclar planos conceptuales y de intervención distintos, con la consecuencia subsiguiente de esperar de un método de investigación lo que en la misma concepción del método no está comprendido (Ramos, Argott & Barrueta, 2004).

Mientras sea posible, conviene utilizar conjuntamente las dos perspectivas. Pero esto no debe ocultar –y tampoco sería beneficioso para el desarrollo del pensamiento científico–, las grandes diferencias que separan los dos enfoques. Tener claridad en esto evitará no sólo mezclar indebidamente métodos y técnicas que no siempre son bien avenidas, sino también

evitar alguna que otra frustración en el intento de buscar un eclecticismo deseable pero no siempre posible, que puede acabar en resultados híbridos difíciles de explicar y de interpretar.

De ahí que por ejemplo, el análisis *multirreferencial* se plantee como una alternativa que permite explicar, comprender e interpretar la realidad bajo una lectura plural, con diferentes tipos de “lentes” y en función de referencias distintas; las cuales además, no deben superponerse unas a otras (Manero, 2012). Por lo tanto, asumir a la educación como un objeto de estudio *complejo, multirreferencial* y con distintos *niveles* de incidencia y desarrollo, implica partir de una base de carácter *interdisciplinario*; debido a que en la educación existen dimensiones, niveles y unidades de análisis interdependientes, las cuales a pesar de poseer autonomía en su desarrollo, se ven influidas e influyen en el comportamiento de las demás (Dogan, 1993). Para el caso de este estudio, fue importante comprender y tomar en consideración dos planos en los que los egresados se habían vinculado, por una parte el impacto que la formación de maestría había tenido en su adquisición y desarrollo hacia cuestiones científicas y por otra, las condiciones que habían enfrentado al momento de concluir sus estudios de posgrado e insertarse en el campo laboral, ahora con un grado académico.

Una perspectiva multirreferencial se presenta como un nuevo esfuerzo formativo y de entrenamiento para enfrentar los problemas de la realidad contemporánea; no obstante al mismo tiempo, implica un desafío para cualquier empresa de conocimiento serio. En este tenor, habría que pensar en sustituir el paradigma de disyunción/reducción/unidimensionalización por un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. De esta manera, el pensamiento complejo se convierte en un elemento ideal para el análisis de la realidad desde una perspectiva *multirreferencial*, ya que trata de integrar lo más posible los modos simplificadores de pensar, rechazando las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales y cegadoras de la simplificación (Morin, 2001). Pero, ¿por qué apostar por una perspectiva multirreferencial?

Miranda (2009) afirma que resulta imposible ignorar el efecto que la globalización y mundialización está generando, ya que dichos procesos han comenzado a desdibujar las fronteras nacionales y al mismo tiempo han empezado a producir diversos fenómenos de integración y articulación de todo tipo: cultural, política, ambiental, económica, poblacional y

desde luego, educativa. Esto significa que, la modernidad-mundo sólo se realiza cuando se localiza estableciendo una relación de interpenetración o transversalidad (conjuntando lo global y lo local); de tal modo que estas nuevas configuraciones sociales, van a caracterizarse por esquemas de diversidad y fórmulas multiculturales de convivencia y participación (Giménez, 2002). Por otra parte, la ciencia y la tecnología avanzan aceleradamente (a través de una vinculación entre teorías, métodos e intervenciones), definiendo con ello rutas emergentes de articulación *trans e interdisciplinaria* y bajo la firme convicción de potenciar el conocimiento y abordaje de las realidades complejas (Miranda, 2009). Es así como lo *multirreferencial*, adquiere sentido al considerar un objeto de estudio (en este caso las disposiciones de los egresados y su posicionamiento en el campo laboral), como fruto de una interrelación entre los fenómenos que están presentándose a nivel mundial (como la globalización en sus diversas manifestaciones), los fenómenos de tipo nacional, regional y local y las propias concepciones, opiniones e interpretaciones que tiene el sujeto de estudio. El análisis se enmarcó en al menos tres grandes niveles: *macro* (considerando aspectos internacionales), *meso* (recuperando los fenómenos a nivel nacional en materia de impulso al fomento del quehacer científico y la formación de investigadores) y a nivel *micro* (en un plano local-regional donde se trata de dar impulso a programas de posgrado en educación en un contexto donde existe un gran atraso en materia de educación, como lo es el estado de Hidalgo). En cada nivel, existen a su vez elementos que están en movimiento e interacción, generado cambios y transformaciones. Es decir, no basta con estudiar sólo a los egresados un programa determinado de posgrado sino antes no se ubica a dichos sujetos en las políticas (institucionales o nacionales), que han dado impulso y promoción a la existencia de programas de calidad (por organismos como el CONACyT), y éste a su vez considerarlo desde la mirada a nivel internacional en materia de ciencia y tecnología en naciones como las que conforman América Latina. La intención primordial de este trabajo radica en complejizar la mirada del objeto de estudio y lograr una apreciación holística del fenómeno de estudio.

Por ello, la ambición tanto de la *multirreferencialidad* como del *pensamiento complejo* es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios interdisciplinarios quebrados por el pensamiento disgregado (Morin, 2001, p. 23). De este modo, el pensamiento complejo va a estar animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no

dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento; pero, ¿cómo se define esa complejidad de la que se habla?

Al menos, desde la óptica de Morin (2001), la *complejidad* se define como:

...un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple [...] es, el tejido de eventos, acciones interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen el mundo fenoménico. Dicha complejidad, se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...(p. 32).

Complementando las palabras de Morin, el autor Ardoino (1997a) argumenta que lo complejo “es aquello que no es susceptible de ser descompuesto, ni será jamás susceptible de descomposición, es decir, se trata de situarse en una perspectiva holística, aquella de una totalidad que es imposible descomponer” (p. 5). Con base en estos argumentos, no es posible continuar pensando en el sujeto de manera aislada, sino hay que se debe pensar interactivamente más aún, se debe pensar como alguien que forma parte de un conjunto holístico amplio, del cual él es indisociable. De este modo, el factor fundamental para emprender dicho análisis será partir del reconocimiento de su complejidad y de la comprensión de su condición de *opacidad* (Clanet, 1993). Hacer transparente un objeto opaco, va a implicar *construir* –ideal o físicamente– y después, *deconstruir* (descomponer) y *reconstruir* idénticamente, con todas sus propiedades.

a) Enfoque relacional

La educación es una realidad compleja sobredeterminada por diversos factores de distinta naturaleza, lo cual impide que su estudio se limite a una sola disciplina que pueda explicar lo educativo desde su complejidad factual. Dicha educación definida como una función social global, asegurada y traducida por un cierto número de prácticas, está en relación con el conjunto más vasto de las ciencias del hombre y sociedad (Ardoino, 1991).

De este modo, el análisis multirreferencial debe ser entendido como una lectura plural bajo diferentes ángulos en función de sistemas de referencias diferentes, no reductibles los

unos a los otros. Aunado a esto, según Morin (citado por Clanet, 1993) “todo sistema depende de las organizaciones de sus interrelaciones, es decir, la organización une de manera interrelacional a los elementos, sucesos o individuos diversos, los cuales se convierten en componentes del todo” (p. 7).

A partir de esta idea, queda claro que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser por necesidad *multifacético*, dado que los materiales en las ciencias de la educación no están compuestos de simples datos, sino que se apoyan en las prácticas sociales o, mejor dicho, se parte de la consideración de una realidad *contradictoria y dialéctica*; por lo que, el objeto del investigador viene a ser un conjunto de elementos extremadamente rico, lujoso y, desde luego complejo (Ardoino, 1997a).

En esta misma línea, también puede apreciarse que el objeto en las ciencias de la educación se configura como un *objeto hipercomplejo*, para lo cual una aproximación *multirreferencial* resultaría óptima. Esta perspectiva, desde la óptica de Ardoino (citado por Clanet, 1993) va a consistir en “la reinterrogación de los mismos datos bajo muchos ángulos (o disciplinas) sirviendo como apoyo para las diversas lecturas, algunos modelos de referencia específicos” (p. 49). Por ejemplo, para este trabajo de investigación al menos se hizo el tratamiento desde algunas de las ciencias de la educación como: la historia, la sociología, la filosofía y la psicología educativa.

La especialización se hace necesaria cuando una disciplina evoluciona, ya que ningún científico podría dominar la vasta realidad empírica, teórica y metodológica; por lo cual se ve obligado a delimitar su campo y, en consecuencia, a especializarse (Dogan, 1993). Sin embargo, la fragmentación de las disciplinas imposibilita una amalgama de ideas y conceptos, al tiempo que van dejando vacíos o huecos entre ellas. A pesar de esto, habrá que recordar que todos los tesoros de la ciencia son susceptibles de intercambio (conceptos, metodología, descubrimientos, teorías y perspectivas), y una vez que las subdisciplinas emparentadas forman dominios interactuantes, comienzan generarse híbridos innovadores. Aunque suene un tanto paradójico, no puede haber una *hibridación* sin una fragmentación que la preceda. Es decir, la hibridación es la que permitirá crear pasarelas e incluso en ocasiones, llenará por completo los vacíos generados al interior de las disciplinas (Dogan, 1993).

La especialización tiene muchas ventajas, ya que permite la formulación de problemas de manera (relativamente) más sencilla, el uso de técnicas perfeccionadas y la transmisión de

métodos precisos. Sin embargo, este tipo de pensamiento *simplificante* de acuerdo con Morin (1999), ha sido incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple pues sólo se ha limitado a unificar abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, ha tratado de yuxtaponer la diversidad sin concebir la unidad. Aunque la simplificación otorgue una mayor seguridad a los resultados, sin duda, genera un empobrecimiento considerable por la reducción al tratamiento de la realidad con herramientas provenientes de una sola disciplina. De esta forma, como se ha explicado con anterioridad, el presente estudio perfila como directrices generales un desarrollo fundamentado en una propuesta bajo un *enfoque relacional o mixto* (Bourdieu, 2005; Baranger, 2004); donde se contempla una integración de herramientas de tipo cualitativo y cuantitativo (estadísticas y etnográficas).

Como bien lo señala Montañés (2007):

...el debate entre técnicas cuantitativas *versus* cualitativas es un falso debate. No hay realidades cuantitativas, ni realidades cualitativas. Es decir, no existen objetos cuantitativos y cualitativos, no son externos, preexistentes o independientes del sujeto observador. Es el sujeto, sea o no investigador social, el que define las propiedades cuantitativas o cualitativas de los objetos. (p. 21)

Por su parte, Mertens (2005) explica que tanto en las investigaciones de carácter distributivo (cuantitativo) como estructurales (cualitativas), la finalidad y los objetivos de la investigación están fijados previamente por un sujeto trascendente. Esto significa que, ambas técnicas están al servicio de un investigador que actúa como sujeto trascendente, siendo él quien se encarga de la construcción del objeto. De ahí la consideración de una metodología de tipo mixto. Este tipo de metodología es menos conocida que la de tipo cuantitativa y la cualitativa, pues implica el recogimiento y el análisis de ambas formas de datos en un sólo estudio. Cabe señalar, que el concepto de combinar métodos diferentes fue originado probablemente en 1959, cuando Campbell y Fiske usaron múltiples métodos para estudiar la validez de los rasgos psicológicos (Creswell, 2002). Estos investigadores se animaron a emplear otro método, al que llamaron “matriz de método multi”, con el cual lograron examinar múltiples variables y factores de una misma colección de datos.

Todos los métodos presentan ciertos alcances y limitantes o desventajas al mismo tiempo, por lo que resulta importante mantener una conciencia de las cualidades que poseen cada uno. De este modo, actualmente los investigadores consideran que las tendencias inherentes en cualquier método lo único que logran es neutralizar o cancelar las tendencias de otros métodos. Por ello, a través de la *triangulación* de fuentes de datos (Mertens, 2005) se ha tratado de buscar la convergencia de los métodos tanto cualitativos y cuantitativos. Fue así como, el concepto de triangulación motivó la realización de estudios donde se trataba de hacer una combinación de métodos y técnicas; ya que por ejemplo, un método podía alojarse dentro otro método y así lograr el establecimiento de una mayor sutileza en los niveles diferentes o unidades de análisis. En el caso de este trabajo de investigación la triangulación se hizo a través de la aplicación de distintas técnicas de recuperación de información como fueron: cuestionarios, entrevistas y grupos focales. Estos instrumentos y técnicas resultaron de gran utilidad pues al momento de realizar la construcción de los datos, cada instrumento permitió hacer la construcción de clases teóricas, identificar hallazgos significativos, contrastar las respuestas de los egresados participantes en el estudio, reconocer los patrones en las opiniones de dicha población, entre otras cosas más.

De acuerdo con Cresweell (2002), el enfoque mixto en el ámbito de la investigación se distingue por realizar:

- 1) *Procedimientos secuenciales*: son aquellos en los cuales, el investigador procura explicarse o ampliar las conclusiones de un método con otro método. Esto puede implicar que al principio se emplee un método cualitativo bajo objetivos exploratorios y después se utilice un método cuantitativo con una muestra grande, con el fin de que el investigador pueda generalizar los resultados de una población. O bien, el estudio puede comenzar con un método cuantitativo en el cual las teorías o conceptos sean puestos a prueba, para después continuar con un método cualitativo que implique la exploración detallada con una determinada selección de casos o individuos.
- 2) *Procedimientos simultáneos*: son aquellos en los que el investigador converge datos cuantitativos y cualitativos para proporcionar un análisis comprensivo del problema de investigación. En este diseño, el investigador recoge ambas formas de datos al mismo

tiempo durante el estudio y luego integra la información en la interpretación de los resultados totales.

- 3) *Procedimientos transformables*: en éstos el investigador usa una lente teórica como las perspectivas relacionales dentro de un diseño que contiene datos cuantitativos y cualitativos. Estos perfiles configuran un marco para los asuntos de interés, métodos para recoger datos, y resultados o cambios esperados por el estudio. Dentro de esta visión, el método para la recolección de datos puede derivar en un acercamiento secuencial o simultáneo.

Con el fin de analizar tanto la dimensión cuantitativa como la cualitativa, este estudio empleó el primer tipo de procedimiento, donde a partir de los resultados de la aplicación de un cuestionario se comenzó a diseñar los instrumentos cualitativos (entrevistas a profundidad y grupos focales), poniendo atención en ciertos hallazgos detectados en la recogida de información del primer instrumento. Esto permitió considerar cierta flexibilidad tanto en el momento de diseño como en el momento de aplicación y análisis de los instrumentos empleados. Un procedimiento secuencial brinda mayores ventajas en el desarrollo metodológico de estudio, ya que hay una identificación más aproximada al realizar un tratamiento estadístico de los datos cuantitativos que a su vez ayuda a focalizar áreas o aspectos, los cuales pueden ser analizados posteriormente por técnicas cualitativas con el fin de profundizar en esos aspectos que atraen la atención de investigador.

Bajo esta idea, Creswell (2002) considera que un acercamiento a través de un enfoque mixto permitirá al investigador atender las demandas y exigencias de conocimiento en aspectos del propio objeto de estudio. Para lograrlo (como ya se mencionó), se requerirá una amplia recolección de datos, donde puedan reunirse aspectos que contemplen: la información numérica y la información de texto.

El pensamiento y la práctica social de Bourdieu son genuinamente sintéticos al abordar simultáneamente fronteras disciplinarias, teóricas y metodológicas, sin llegar al eclecticismo absurdo, su pensamiento mira como complementarias posturas teóricas que han sido abordadas como excluyentes una de la otra (por ejemplo, los enfoques de Marx, Durkheim y Weber). En el terreno metodológico sus investigaciones combinan diversas técnicas de investigación como la observación directa o la estadísticas, con las entrevistas, los documentos y los cuestionarios. Así, para el caso de este proyecto de investigación se han considerado

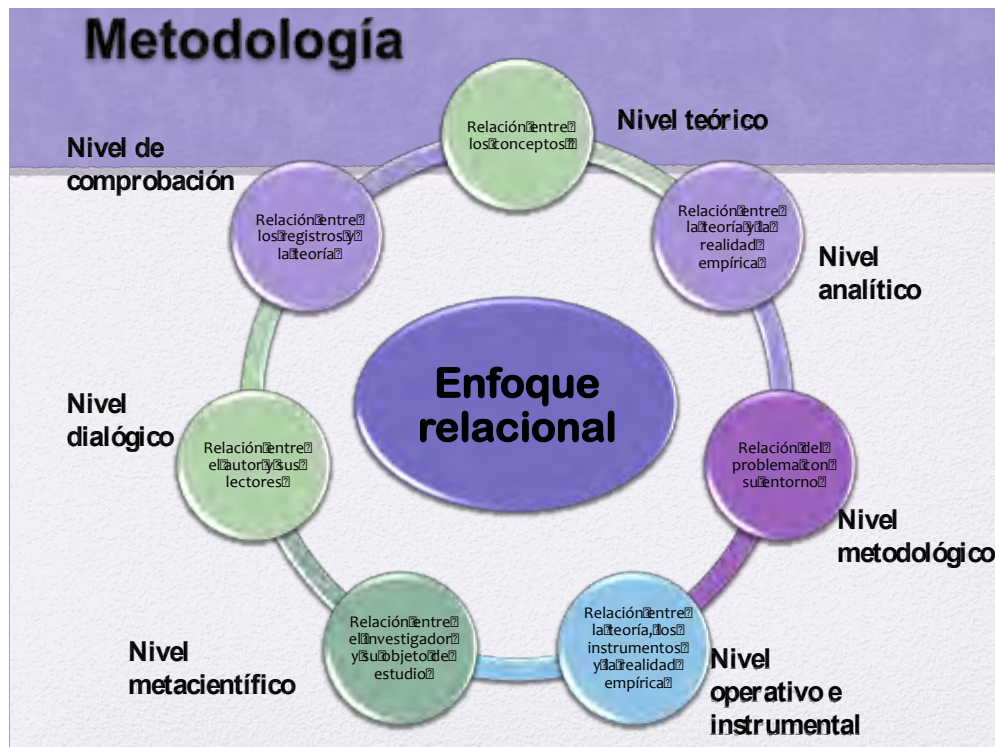
siete niveles de vinculación de acuerdo con las aportaciones hechas por el autor Bourdieu (2004), con el fin de lograr un tratamiento metodológico de carácter mixto. Estos niveles se describen a continuación con mayor detalle:

1. *Nivel teórico (relación entre los conceptos)*: En este nivel, se refiere básicamente a la relación que debe establecerse entre los conceptos teóricos, con el fin de rescatar el valor heurístico de los mismos al recuperarlos de su cultura teórica de origen, es decir, tal y como fueron pensados por ella.
2. *Nivel analítico (relación entre la teoría y el universo empírico)*: Aquí se considera la vinculación que debe existir entre la teoría y el universo empírico a investigar, es decir, debe generarse y desarrollarse un ajuste continuo y bidireccional de los conceptos con el fin de emplearlos como herramientas analíticas y objetivar la lógica de las prácticas. Se trata entonces de, revalorar el aspecto práctico de la teoría como actividad productora del conocimiento.
3. *Nivel metodológico (relación del problema con su entorno)*: En este nivel, se tendría que considerar la vinculación entre el propio universo de estudio, es decir, los agentes sociales no existen por sí mismos, sino que se relacionan con otros más y existen a través de una red de relaciones sociales más o menos estable. La vinculación en este nivel permite romper con la percepción inmediatista, ya que los agentes sólo son comprensibles a partir de la relación que establecen con los otros y con su propio contexto.
4. *Nivel operativo e instrumental (relación la teoría, los instrumentos y el universo empírico)*: La división “teoría-metodología” de acuerdo con Bourdieu (2005) constituye, por oposición epistemológica, una oposición constitutiva de la división social del trabajo científico en un momento dado. De esta manera, las elecciones técnicas más “empíricas” son inseparables de las elecciones más “teóricas” de construcción del objeto. Siempre es en función de cierta construcción del objeto que se impone tal método de muestreo, determinada técnica de acopio o de análisis de datos, etc. Más precisamente, un dato empírico cualquiera sólo puede funcionar como prueba en función de un cuerpo de hipótesis derivado de un conjunto de premisas teóricas.

-
5. *Nivel metacientífico (relación entre el investigador y su objeto de estudio)*: Aquí se considera la relación que existe entre el investigador y el propio objeto de estudio, es decir, la elección que se hace del objeto a indagar, está fuertemente relacionado con la historia personal o profesional del propio científico. Sin embargo esto va implicar una constante vigilancia epistemológica, donde el investigador realice un esfuerzo permanente para *objetivar* al sujeto *objetivante* en su dimensión social de la práctica científica.
 6. *Nivel dialógico (relación entre el autor y sus lectores)*: Para comprender una obra, hay que conocer el campo de producción en el que fue producida y el campo de recepción que es aquél donde la obra es recibida lo cual implicará, entre otras cosas, desmontar los mecanismos de construcción, situando al autor y su obra en el contexto social e histórico de su producción.
 7. *Nivel de comprobación (relación entre los registros y la teoría)*: Este nivel refiere a la vinculación que debe existir entre los elementos que van a permitir la construcción del dato científico, es decir, una vez obtenido el registro éste debe articularse con la temática a partir de la cultura teórica que haya seleccionado el investigador. La ciencia *semicientífica* toma del mundo social sus problemas, sus conceptos y sus instrumentos de conocimiento y los registra como *datum*, es decir, como un dato empírico independiente del acto de conocimiento y de la ciencia que lo propicia, hechos, representaciones o instituciones que son producto de un estado anterior de la ciencia, en otras palabras, que se registra a sí misma sin reconocerse. El *dato científico* entonces tendría que articular cada una de las dimensiones de la construcción del objeto (histórico-social, teórico-epistemológica y empírica).

El siguiente esquema ilustra de forma sintética, los niveles antes explicitados (Ver Figura 2.2).

Figura 2.2 Niveles de vinculación del enfoque metodológico relacional



Fuente: Elaboración propia.

b) Tipo de estudio

El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 2010). El caso es uno entre muchos por lo que en cualquier estudio dado, se deberá concentrar el investigador en ese uno. El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento. Así, el caso se considera como un sistema integrado, por tanto puede ser útil intentar seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros, sino la particularización, es decir, se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de éste último (Stake, 2010). Para este trabajo de investigación se tomó un caso

de estudio (una generación de egresados del programa de la MECED) y a su vez, se hizo la selección de casos específicos para realizar la indagación cualitativa aplicando instrumentos como entrevistas a profundidad y grupos focales. La selección de una generación se consideró debido a la complicación para localizar o recuperar información de egresados de otras generaciones, pues muchos de estos egresados ya no radican en Pachuca y tanto los números telefónicos de contacto como sus correos electrónicos ya no son vigentes. La intención fue que a partir del estudio de una generación, ésta información pudiera servir en un futuro para considerarla y llevar a cabo estudios de egresados con otras generaciones con la misma profundidad que se hizo con la 6ª generación.

Así también, queda claro que la interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación. El estudio de casos es empático y no intervencionista, pues el investigador cualitativo intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. No existe una fuente única de investigación cualitativa, Dilthey (citado por Stake, 2010) sostenía que la ciencia no se movía en un sentido que ayudara a los humanos a comprenderse a sí mismos:

Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así que aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión. Lo que fuimos, cómo nos desarrollamos y nos convertimos en lo que somos, lo aprendemos por la forma en que actuamos, por los planes que una vez seguimos, por la forma en que nos sentimos en nuestra vocación [...] Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando transmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de expresión propia y a las vidas de los demás. (p. 20)

En cualquier estudio cualitativo, son importantes el lenguaje natural con el que se describe y la interpretación del investigador. Por ello, los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. Simmel (citado por Stake, 2010) por ejemplo, pensaba que la comprensión como método característico de las humanidades en una forma de empatía o de recreación de la mente del pensador del clima mental, los pensamientos, los sentimientos y las motivaciones de los objetos de estudio. Se comprenden los objetivos y los propósitos de un agente, el significado de un signo o un símbolo, y la relevancia de una institución social o de un rito religioso. Así en el caso de este

trabajo de investigación, la parte cualitativa se trabajó a partir de las opiniones y comentarios de los egresados en relación a los principales aprendizajes obtenidos en su formación en maestría, las fortalezas y debilidades que identificaron en el propio programa de posgrado, así como su experiencia al colocarse en el campo laboral después de haber obtenido el grado correspondiente.

En este estudio, los casos se seleccionaron (como se mencionó líneas atrás) en función de la información arrojada por los cuestionarios aplicados a los egresados de la maestría en ciencias de la educación, la intención fue seleccionar diversos casos que fueran representativos para los fines del estudio. La selección de los casos para el análisis cualitativo incluyó a egresados de la 6ª generación de la MECED y a algunos egresados de la 5ª, 7ª y 8ª generación, con la intención de contar con un parámetro de comparación en las opiniones expresadas por los egresados, pertenecientes al mismo programa pero de diferentes promociones y así, detectar si se presentaban ciertas regularidades en el proceso de formación vivido por estos egresados.

Los estudios de caso, de acuerdo con Stake (2010) pueden clasificarse de la siguiente manera: 1) estudio de caso exploratorios, 2) estudios de caso descriptivos, 3) estudios de caso ilustrativos y 4) estudios de caso explicativos. Por ello, en relación al trabajo de investigación que ahora se presenta, se optó por un estudio de caso a nivel descriptivo bajo la intención de analizar cómo ocurría el posicionamiento de los egresados dentro del campo laboral y el tipo de disposiciones generadas durante su formación en maestría.

No se debe olvidar también que la naturaleza cualitativa del estudio de caso, impone un tratamiento a la información que configura una aproximación compleja, *holística e idiográfica* al caso como ya se había mencionado con anterioridad. En este sentido, con el fin de integrar los aspectos mencionados se concibe la realidad y el conocimiento de la misma a través de construcciones sociales y significados compartidos entre los actores involucrados incluyendo al propio investigador. De este modo, el tratamiento cualitativo tiene como propósito “entender cómo los miembros de un grupo social, a través de su participación en procesos sociales, establecen sus realidades particulares y las dotan de significado” (Álvarez-Gayou, 2010, p. 77). Es decir, se trató de comprender cómo los egresados significaban su proceso de formación, el tipo de creencias e intenciones que habían influido en la forma como actúan y

explican su realidad lo cual se manifiesta a través de su opinión y experiencia personal, así como la trayectoria laboral que siguieron después de haber obtenido un grado académico.

Un estudio de caso trata de ir tomando lo aprendido al analizar las capas más superficiales e ir aplicando ese conocimiento obtenido en las capas más profundas, hasta llegar a vincular lo externo (entorno) con lo interno (subjectividad de los agentes), en sus dos dimensiones: a) las condiciones y b) las consecuencias producidas tanto por las condiciones, como por el entorno. Es decir, se trata de ir más allá de sólo acopiar información haciendo un esfuerzo por construir un objeto de estudio como un caso integrado, con sentido holístico, tratando de ahondar en su complejidad.

2.9 Definición de la estrategia metodológica

Dado que el enfoque de esta investigación es mixta (relacional), resulta conveniente describir algunas de las principales herramientas metodológicas empleadas de acuerdo al paradigma correspondiente (cualitativo y cuantitativo). Reid (1994) sostiene que es preciso redefinir lo que se entiende por metodología de la investigación de manera que por ejemplo, la metodología cualitativa sea parte, y no quede aparte, de ella. En la opinión de este autor, la metodología cualitativa debe ser entendida como una herramienta al alcance de todo investigador. La misma epistemología puede abarcar ambas metodologías. De este modo el problema de, si usar o no los métodos cualitativos y en qué medida utilizarlos, se reduce a una pura cuestión metodológica. No sólo son compatibles ambos enfoques sino que ejercen funciones complementarias en la búsqueda del conocimiento. Las fortalezas de uno tienden a ser las debilidades del otro.

Una de las ventajas de abordar un trabajo de investigación desde un enfoque relacional es que es posible recuperar algunas de las propiedades objetivas de los agentes sociales mediante el uso de herramientas estadísticas de tipo básico (o descriptiva) mientras que otras herramientas de registro, como las entrevistas a profundidad o los grupos focales, permitieron (al menos en este trabajo) rescatar rasgos más finos de los agentes a estudiar, sobre todo al construir sus trayectorias sociales (Cerón, 2012).

La metodología cuantitativa puede suministrar afirmaciones más exactas sobre el grado de relación entre diversas variables, medidas precisas de los fenómenos que se prestan ellos mismos a la cuantificación y puede suministrar bases de datos más amplias para la generalización (Reid, 1994). De ahí que se generara un cuestionario mixto donde trató de rescatar todos los elementos de tipo objetivo en relación a los egresados con la intención de establecer perfiles en los informantes, por ejemplo, se pudo ubicar y clasificar a los que tenían formación universitaria y los que tenían formación normalista, aquellos que aún siendo universitarios pertenecían al área de ciencias sociales y humanidades y a aquellos que provenían del área de ciencias exactas. Pues claramente estas diferencias, influyeron de forma notable en el proceso de formación en una maestría en educación, lo mismo ocurrió en aspectos como edad y género de los egresados, ya que dependiendo de ciertas características era como se observaba el tipo de empleos y desempeños que hoy en día tienen los egresados de dicho programa. Los resultados encontrados se describen con detalle en el capítulo cuatro. Por su parte, el tratamiento cualitativo es más capaz de describir el funcionamiento de los sistemas sociales de manera holística, de tener en cuenta los factores contextuales, de detectar fenómenos elusivos y generar descripciones más completas como base para la generación. Por ello, la realización tanto de las entrevistas a profundidad como la realización del grupo focal permitió conocer con más detalle aspectos relacionados con la experiencia de formación en maestría de los egresados (incluso desde la etapa de selección previa al posgrado), donde explicaban y describían cómo fue que vivieron esta etapa de su vida y cuáles fueron las principales dificultades a las que se enfrentaron, cómo lograron resolverlas, cuáles fueron los beneficios que obtuvieron después de haber cursado un posgrado en educación, si realizaban actividades de investigación actualmente y bajo qué condiciones lo llevaban a cabo, entre otros aspectos más.

a) Perspectiva cualitativa: el método

Como se explicó en párrafos anteriores, la investigación cualitativa tiene una creciente aceptación entre los investigadores de las ciencias sociales y humanas, pues cada día encuentra nuevas aplicaciones y utilidades. Los campos de la educación, la psicología, la etnografía, la

antropología y los estudios de género, han encontrado en los métodos cualitativos de investigación un valioso instrumento para conocer la realidad social (Álvarez-Gayou, 2003).

No hay que olvidar entonces que, los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de *insider*, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático. Se identifica como cualitativo a todo modo de recoger información que use variables discretas, formule cuestiones abiertas poco estructuradas y trabaje con supuestos en lugar de hipótesis (Ruiz, 2012). Es por ello que se empleó un método interpretativo en un intento por combinar un análisis profundo de detalles finos de la conducta y su significado en la interacción social de cada día, con un análisis del contexto social mucho más amplio dentro del cual ocurre la interacción personal.

Para el caso de este trabajo, se siguieron una serie de consignas de procedimiento que pueden resumirse en los siguientes fundamentos:

1. *Introducción analítica*: el trabajo cualitativo comenzó con un acercamiento informal al campo empírico con la observación detallada y próxima de los hechos. Se buscaron aspectos específicos, con la intención de descubrir ciertos patrones. Las generalizaciones fueron abordadas tentativamente a partir de los datos recogidos.
2. *Proximidad*: en este fundamento se dio especial importancia a la identificación de casos concretos y de las características de ciertos egresados a partir de las actividades que ellos desempeñaban en los aspectos laborales y académicos, pero en especial lo relacionado al ámbito de la investigación.
3. *La estructura como requerimiento ritual*: la investigación que se realizó trató de identificar el tipo de posiciones en la que se han colocado los egresados de maestría, reconociendo los significados y los contextos en los que sus actos han resultado situacionalmente relevantes (por ejemplo ocupar un cargo administrativo y/o de gestión, realizar publicaciones, ingresar a programas de doctorado). Se trató de identificar y comprender cómo se han colocado en puestos de trabajo de este tipo, qué tipo de capitales pusieron en juego para lograrlo, cuáles han sido los retos que han enfrentado en estos puestos, cómo han dado continuidad al desarrollo de actividades de investigación (si es que lo han hecho), entre otros aspectos más.

-
4. *Focos descriptivos*: los núcleos de interés no son otros que los fenómenos recurrentes en un tiempo y espacio concretos. El descubrimiento y la exposición son objetos de investigación más importantes que la explicación y la predicción.

Desde la perspectiva cualitativa, la construcción del objeto se presenta como el conocimiento del carácter dialéctico que tiene la realidad social, es decir, de la unidad de movimiento real y del acto consciente del sujeto para apropiarse del conocimiento, pero también de claroscuros como lo dado y lo dándose, lo estructurado y lo potencial, lo general y lo específico, lo abstracto y lo concreto, que obligan el uso de perspectivas de razonamiento y de aplicación teórica que no supediten el pensamiento a la reproducción artificial de los parámetros de la lógica causa-efecto y de la comprobación científica (Ramos, Argott & Barrueta, 2004).

Por tanto, la elección de los métodos de recopilación de datos influye de manera importante sobre los resultados del trabajo: los métodos de recopilación y los métodos de análisis de datos se complementan y deben elegirse a la vez en función de los objetivos y de las hipótesis de trabajo. Ramos *et al* (2004) consideran que la enseñanza de una metodología alternativa en las ciencias sociales y humanas es todavía, en el presente, una necesidad ineludible. Estos autores explican que “la gama de opciones teóricas y de formas de conocimiento ha dado pie al desarrollo de diferentes propuestas metodológicas, o al menos así ha ocurrido con las grandes corrientes del pensamiento como el positivismo, el estructural funcionalismo y el materialismo histórico-dialéctico (p. 17)”. Cada una de ellas ha planteado un modo distinto de abordaje de lo social, así como los mecanismos distintos para iniciar una relación de conocimiento o con el conocimiento según sean los parámetros en que se sustente cada propuesta.

Vinculado a lo anterior, Comboni (2007) explica que el *método dialéctico* se fundamenta en la relación entre el pensamiento humano y la realidad externa, de manera que partiendo del objeto concreto –independiente del sujeto cognoscente, con múltiples determinaciones (entre éstas las de carácter histórico y espacial)– el sujeto aprehende intelectualmente dicha realidad de manera abstracta y la organiza, la explica, la representa como un concreto pensado, pero ya ordenado vuelve a la realidad explicitando sus relaciones y determinaciones subyacentes en las relaciones sociales que le dan existencia. Por ello se

denomina dialéctico: hay una mutua transformación del sujeto y del objeto; y, después del proceso de construcción del conocimiento, sujeto y objeto son diferentes en su relación Bogdan (1984). El sujeto al poseer un conocimiento nuevo, se transforma; y la realidad, en la medida en que es conocida, ordenada y explicada, deja de ser caótica y es susceptible de ser transformada. De este modo, se ha pensado en un método dialéctico que permita hacer una adecuación conjunción entre distintos métodos correspondientes a los dos grandes paradigmas (cualitativo y cuantitativo).

Así también, este método considera a la mente humana como una dotación cuya naturaleza es esencialmente hermenéutica y define el análisis de la acción humana, como una ciencia interpretativa, no como una ciencia experimental en busca de leyes, aunque sí de “regularidades”. De este modo, el objetivo central del método mencionado es tratar de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida esto es, a la comprensión de actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos particulares. En otras palabras intenta captar el significado de la realidad tal como la ven, la viven y la construyen los propios individuos. Este proceso dialéctico que se da entre el mundo exterior y la realidad interna, puede ser ejemplificado con lo expresado por Piaget al describir los dos procesos básicos de asimilación (de lo externo hacia uno mismo) y de acomodación (de uno mismo hacia lo externo).

Por su parte, Blumer (1992) establece lo siguiente:

Desde el punto de vista metodológico, el estudio de la acción debe hacerse desde la posición del actor. Puesto que la acción es elaborada por el actor con lo que él percibe, interpreta y juzga, ya que de lo que se trata es que el investigador pueda ver la situación concreta como el actor la ve, percibir los objetos como el actor los percibe, averiguar sus significados en términos del significado que tienen para el actor y seguir la línea de conducta del actor como el actor la organiza: en una palabra, se trata de asumir el rol del actor y ver este mundo desde su punto de vista (p. 29).

En el caso de la entrevista, ésta es una técnica que se aplicó en el presente trabajo de investigación, ya que se distingue por la aplicación de procesos fundamentales de comunicación y de interacción humana. Una vez evaluados correctamente, dichos procesos

permitieron obtener información y elementos de reflexión muy ricos y llenos de matices (Campenhoudt, 2009). Las entrevistas se realizaron de forma personal, con encuentros cara a cara con el investigador y los informantes (en este caso los egresados de maestría), con la intención de comprender perspectivas que tenían dichos sujetos respecto de sus experiencias o situaciones, expresándolas con sus propias palabras.

Al contrario de la encuesta por cuestionario, la técnica de *entrevista* se caracteriza por un contacto directo entre el investigador y sus interlocutores y también por una dirección mucho más flexible. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor & Bogdan, 1984). Sus ventajas (como ya señalaron) estriban en la cuestión de que permiten un alto grado de profundidad de los elementos de análisis recopilados, la flexibilidad y la débil dirección del dispositivo que permite recopilar los testimonios y las interpretaciones de los interlocutores respetando sus propios marcos de referencia: su lenguaje y sus categorías mentales. En el caso del presente estudio, se hizo empleo de entrevistas semiestructuradas con la intención de poder dar flexibilidad a la misma, se utilizaron diez preguntas omitiendo algunas de ellas cuando ya habían sido respondidas durante la conversación con los entrevistados. Lo mismo se hizo en el grupo focal que se realizó utilizada una dinámica similar con preguntas abiertas pero muy concretas respecto a temas focalizados. Se colocaron tres temas principales y a partir de ellos se generaron dos preguntas por cada tema con el propósito de que los participantes brindaran aportaciones de acuerdo a su opinión personal.

Desde luego que, todo enfoque investigativo tiene sus puntos débiles pero también sus fortalezas. Por ejemplo, en el caso de las entrevistas éstas pueden ser adecuadas en situaciones en las que los intereses de la investigación son claros y están bien definidos, o en los que los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo. No obstante, algunas de sus debilidades radican en que el hecho de que los datos que se recogen de ellas consisten solamente en enunciados verbales o discursivos. Es decir, en tanto que las entrevistas son formas de conversación, éstas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas (Taylor & Bogdan, 1984). Las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones, además de que debido a que como investigador en muchas ocasiones no es posible observar directamente a las personas en su vida cotidiana, por lo que resulta un

tanto complicado conocer a profundidad el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas en las que se quiere recuperar información fidedigna. Por ello, fue que se hizo el empleo de al menos tres instrumentos diversos (cuestionario, entrevistas y grupo focal) que permitiesen hacer una triangulación de la información aportada por los participantes tratando de evitar situaciones en las que se pudiera falsear la información aportada.

En el transcurso de las entrevistas, se trató de hacer surgir un máximo de elementos de información y de reflexión que sirvieran de materiales para un análisis de contenido sistemático que respondiera a las exigencias de declaración de estabilidad y de intersubjetividad de las experiencias y opiniones de los egresados de maestría. Del mismo modo, las entrevistas en profundidad permitieron comprender e interpretar de qué modo los egresados se ven a sí mismos, significan su formación a nivel de maestría y su experiencia al insertarse en el campo laboral.

Para el caso de este trabajo de investigación, la entrevista constó de un breve guión a través del cual se pretendió indagar en aquellos aspectos que permitiesen reconstruir con mayor y mejor precisión las trayectorias sociales de los egresados. El guión se estructuró en 3 grandes dimensiones relacionadas con las trayectorias: 1) la *primera*, dirigida a conocer información sobre su trayectoria académico-educativa, 2) la *segunda*, enfocada a identificar aspectos relacionados con su trayectoria familiar y, 3) la *tercera*, centrada en recuperar aspectos vinculados a su trayectoria económica-laboral.

Así también, se aplicó la estrategia de *focus group* con el fin de obtener mayores elementos de análisis respecto a tópicos en común relacionados con la experiencia de los egresados y las estrategias que han seguido al posicionarse dentro de los diversos campos laborales en los que se están desarrollando.

El *focus group* es una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática que es propuesta por el propio investigador. Es decir, se trata de un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Berg, 1989 & Cameron, 2005). El objetivo central de esta técnica, es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes, lo cual sería un poco más complicado con otro tipo de técnicas y métodos. Además, comparada con la entrevista el *focus group* realizado

permitió obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1992).

Para el presente trabajo, el propósito al emplear un *focus group* fue la de recolectar información realizar una triangulación adecuada de la información obtenida en el campo empírico, así como concentrar la atención en las categorías de análisis más importantes considerando la participación de varios egresados en un mismo tiempo y espacio, profundizar en ciertos aspectos importantes derivados del cuestionario, descubrir la percepción de los participantes (en este caso los egresados) respecto a lo opinan sobre un tópico específico, así como la experiencia vivida después de un proceso de formación en posgrado.

De acuerdo con Berg (1989) los grupos focales presentan muchas ventajas, por lo que se han convertido en una herramienta muy utilizada ya que pueden motivar la participación de quienes no les gusta ser entrevistados, dan lugar a opiniones de personas que creen que no tienen nada qué decir. Además esta técnica es más fácil de administrar y maneja una forma más natural de comunicación y de interacción de grupo. Del mismo modo, el grupo focal no sólo va a generar las respuestas al objetivo de la investigación, sino también una aproximación a las experiencias de los participantes.

b) Perspectiva cuantitativa: el diseño del estudio

El diseño de investigación corresponde al plan global de la investigación el cual se acentúa el énfasis en la dimensión estratégica del proceso científico (Babbie, 2000). Este diseño es el que permite configurar un cuerpo de ideas que se caracteriza como un conocimiento racional, verificable y factible.

De este modo, como complemento desde la perspectiva cuantitativa para el caso del presente estudio, se ha adoptado un enfoque de tipo *descriptivo* y de corte *transversal*, bajo el interés de conocer un poco más allá de la exploración de los fenómenos. Bajo esta consigna, la encuesta por cuestionario se eligió como una técnica para recuperar un cúmulo de información de un conjunto de encuestados (los más representativos de la población, en este caso se consideró la totalidad de una generación de egresados).

Este tipo de técnica resultó muy conveniente, ya que a partir de su aplicación fue posible lograr el conocimiento de las características particulares de esa generación, en cuanto a sus condiciones objetivas al insertarse en el campo laboral, datos precisos de su trayectoria académica, sus apreciaciones o sus opiniones en relación al desarrollo de actividades de investigación. Con la información recuperada se logró hacer la cuantificación de múltiples datos y a partir de los cuales se procedió a la realización de algunos análisis de correlacionando algunas variables (Babbie, 2000).

Campenhoudt (2009) argumenta además que este instrumento se asocia a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, lo cual permite hacer una contrastación de los puntos de vista de los agentes estudiados y favorecer el acercamiento a formas de conocimiento nomotético (no ideográfico). Todo esto debido a que su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden acercar los resultados en unos pocos elementos (muestra) a un punto de referencia más amplio y definitorio (población) y en definitiva, porque suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquélla que refleja el punto de vista del investigador. El cuestionario ofreció cierta uniformidad de medición debido a sus opciones estandarizadas y registros de respuestas, sin embargo, a pesar de las ventajas señaladas, no debe dejarse de lado algunos de los inconvenientes o limitaciones que supone el uso de este instrumento.

Entre las desventajas que reporta esta técnica de recolección de datos se encuentra: lo relativo al costo de tiempo, ya que la preparación para conseguir que las preguntas planteadas sean adecuadas conlleva una gran inversión de tiempo y puesta en prueba de los instrumentos diseñados, además de la dificultad de una profundización en algunas de las respuestas y aquellas relacionadas con los propios sujetos que respondieron el cuestionario (Comboni, 2007). Sin embargo, este tipo de desventajas se atendieron a través de la elaboración de un *cuestionario online* mediante una aplicación de “Google Docs”, lo que permitió un ahorro de recursos (en tiempo y dinero) bastante considerables; sobre todo, porque muchos de los egresados se han mudado a vivir o trabajar a estados y municipios alejados de la capital pachuqueña. Fue mucho más rápido y relativamente sencillo aplicar los cuestionarios online, pues además la propia aplicación permitía hacer la agrupación de las respuestas, presentándolas incluso en gráficas de barras. Por otro lado, aunque se ha señalado como una desventaja la superficialidad de las respuestas derivadas de los cuestionarios (sobre todo

cuando son preguntas cerradas), se optó por hacer el diseño y la aplicación de otros dos instrumentos de tipo cualitativo, bajo la intención de contrastar las respuestas y profundizar en aquellas que llamaban más la atención para los fines de este trabajo de investigación. Con todo y las conscientes limitaciones e inconvenientes que pudo acarrear el empleo de un instrumento como el cuestionario, sin dudas las ventajas sobrepasaron lo esperado, pues se logró obtener información sumamente valiosa respecto a elementos concretos de los egresados, generar correlaciones entre las categorías de análisis y contribuir a la detección de hallazgos así como lograr la construcción de diversos datos científicos.

En el caso de este trabajo de investigación se diseñó un cuestionario dirigido a los egresados de la generación y el programa señalados en párrafos anteriores, el cual constó de 5 secciones organizadas de la siguiente forma: 1) datos generales, 2) antecedentes académicos, 3) condiciones académicas y laborales previas al posgrado y, 4) formación de estudios de posgrado y condiciones labores durante y posteriores al posgrado. Cada sección a su vez agrupó un conjunto de preguntas (abiertas y cerradas) en relación a los aspectos que señaló el título de cada una. El cuestionario constó de 49 ítems distribuidos en las secciones mencionadas (Ver Anexo 1.1). Este cuestionario se aplicó a la totalidad de la población de la generación elegida para el estudio (la 6ª promoción) a partir de la cual se hizo la detección de más importantes para emprender la realización de las entrevistas a profundidad en un segundo momento.

2.10 Criterios de selección de la población de estudio

La población seleccionada para este trabajo de investigación fue la 6ª generación de egresados del programa de Maestría en Ciencias de la Educación (MECED). A la fecha (año 2015), han pasado 6 años después del egreso de la generación mencionada por lo que se consideró un tiempo factible para realizar la selección de dicha población, además de contar con elementos suficientes para lograr contactar al 90% del total de dicha población.

Del mismo, se consideró pertinente hacer una selección de algunos casos de estudio de las generaciones previas y posteriores a la 6ª generación, todo esto con la intención primordial de analizar con mayor detenimiento la transformación que van experimentando los egresados

al tratar de insertarse en el campo laboral, luego de haber concluido su formación de posgrado. Es importante señalar, que a pesar de contar con acceso a bases de datos en relación a información sobre la ubicación para localizar a los egresados de maestría de este programa, se empleó al mismo tiempo la técnica de “bola de nieve” con el fin de ir rastreando a los egresados de las diversas generaciones (anteriores y posteriores) de la generación muestra que se eligió, esto significó que a partir de la ubicación de ciertos egresados éstos ayudaban a localizar a otros que eran compañeros cercanos y con los que mantenían contacto, con lo que se generaba una cadena de informantes.

2.11 Procedimiento de análisis e interpretación de resultados

Con base en la selección de una generación (en este caso la 6ª promoción correspondiente al periodo 2008-2009) del programa de Maestría en Ciencias de la Educación, se procedió a solicitar información sobre la posible ubicación de los egresados.

Una vez contactados a los egresados, se les entregó una carta de consentimiento informado con el fin de darles a conocer el propósito de su participación el estudio así como cuáles eran algunos de los objetivos centrales del mismo. Posteriormente se envió a los egresados un cuestionario que respondieron algunos de forma electrónica o otros en una versión impresa; este cuestionario fue aplicado a la totalidad de la población de egresados de acuerdo a la generación elegida. Con la información recabada se realizó la sistematización de la misma, empleando el programa estadístico SPSS. Una vez que se capturó la información de los cuestionarios en una base de datos, se comenzó realizar el análisis de ésta. Para el análisis cuantitativo, se realizó a través de un diseño de estadística descriptiva a través de la elaboración de correlaciones mediante procedimientos que permitieron obtener la distribución de frecuencias (a partir de tablas de contingencia) y representaciones gráficas (histogramas) de las mismas, entre algunos indicadores que se analizaron se encuentran por ejemplo: la relación de la edad de los egresados y sus oportunidades para colocarse en algunos puestos de trabajo, la relación entre el género como aspecto para el desarrollo de actividades de investigación, la influencia del tutor en la formación de disposiciones para la investigación, el tipo de

experiencia en el ámbito de la investigación como elemento importante en el desarrollo de habilidades científicas, entre otros más.

En el caso del análisis cualitativo, a partir de las categorías conceptuales planteadas al inicio del estudio, se desarrollaron preguntas abiertas que permitieron recuperar las opiniones y comentarios de los egresados en relación a su colocación en el campo laboral, su experiencia vivida en el proceso de formación en maestría y las oportunidades que han tenido (o han generado) para desarrollar actividades de investigación.

Modelo conceptual de la teoría de los campos

*<<...es necesario tener una relación desfeticizada con los autores,
lo que no quiere decir "no respetuosa".>>*

Bourdieu, 2005

3.1 La posición de un autor y su obra

Dentro del mundo académico, son las teorías las que permiten dar cuenta de la realidad de forma sistemática. Descansando en ellas, es como puede construirse un para qué y por qué de la producción del conocimiento. Toda teoría es un autorreferente de la realidad, lo que significa que tanto el razonamiento como la comprobación empírica, son recursos incompletos e insuficientes para validar las teorías (Montañés, 2007).

La indeterminación y la incertidumbre presentes en el ámbito de la microfísica por ejemplo, también lo están en el mundo social, ya que la comprobación empírica de cualquier fenómeno social está condicionada por el marco teórico del que se parta. Lo observado es así, porque el marco teórico de observación nos induce a observarlo así y no de otra manera (Dieterich, 1996). Por tanto, la teoría no sólo contribuye a separar los datos relevantes de los que carecen de interés sino que produce los propios datos con los que legitima la formulación teórica. No hay que olvidar también que la teoría es y será siempre, una parte esencial en la construcción de un trabajo de investigación. Sin ella, es prácticamente imposible ordenar y

construir una explicación al recorte de la realidad social seleccionado del cual se pretende dar cuenta. Así también, es importante tomar en consideración, que los conceptos elegidos (derivados de la propia teoría) sean utilizados como herramientas analíticas; es decir, es necesario rescatar todo el potencial heurístico de dichos conceptos para evitar que sean restringidos simplemente a una enunciación abstracta (*teoricismo abstracto*). Por ello, la idea es que los conceptos empleados sirvan para ordenar la realidad siendo dotados de un contenido empírico durante el análisis del fenómeno social, con la intención de lograr una mejor comprensión de los mismos.

En este sentido, trabajar en el conocimiento de un autor y de su obra es ocuparse no solamente de descubrir su propia lectura de la realidad y los instrumentos que utiliza para hacerlo, sino también, la manera en que la concibe (Jiménez, 2005). Para ello, hay que ir desmontando con la ayuda de la propia obra todos los mecanismos de su construcción y situar al autor y a la obra en el contexto social, histórico, de su producción. No obstante, esto implica pasar por el conjunto de elecciones, disposiciones y posiciones que el propio autor asume, y así, tratar de asir las formas últimas de su manifestación.

Al optar por una determinada teoría o corriente teórica, es fundamental tratar de apropiarse del pensamiento del o los autores a través de sus diversas obras producidas. Esto permitirá además establecer de forma más concienzuda cuáles son, tanto los límites como de los alcances, de dicha teoría. De este modo, para el caso particular de este trabajo los elementos conceptuales y epistemológicos en los que se cimienta, se derivan de la Teoría de los Campos de Pierre Bourdieu.

Tratar de entender cuál es la concepción epistemológica de Bourdieu no es una cuestión que se pueda resolver mediante el simple expediente de colocarle algún calificativo, pues un pensamiento complejo como el de este autor tiende a expresarse de un modo que no siempre es transparente, lo que ha dado lugar (a través del tiempo) a la formulación de juicios encontrados. Para comprender mejor su teoría habría que situarla en el conjunto más vasto de las teorías sociológicas contemporáneas, ya que el propio autor clasifica su construcción teórica dentro de la corriente llamada “constructivista”, es decir, se hablaría de un *estructuralismo constructivista* o un *constructivismo estructuralista*.

Por estructuralismo o estructuralista, puede entenderse la existencia en el mundo social de estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, las

cuales son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Por constructivismo se alude a la existencia de una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que Bourdieu llama *habitus*, que son las estructuras a partir de las cuales se fincan lo que generalmente se conoce como clases sociales. Dicho constructivismo social de acuerdo con Giménez (2005), es una corriente en la que convergen autores tan relevantes como Norbert Elias, Anthony Guiddens, Peter Berger y Thomas Luckmann, caracterizándose por tres rasgos fundamentales:

... 1) la voluntad de superar las parejas de conceptos dicotómicos que se han heredado de la vieja filosofía social (como las oposiciones entre: idealismo/materialismo, sujeto/objeto, colectivo/individual, etc.), 2) el esfuerzo de aprender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de los actores individuales y colectivos, construcciones que tienden a sustraerse a la voluntad clara y al control de estos mismos actores y, 3) la afirmación de que, como resultado de este proceso de construcción histórica, las realidades sociales son a la vez objetivadas e interiorizadas; de ahí que, por ejemplo, el principio de la acción social sea la relación de determinación recíproca entre lo subjetivo y lo objetivo, es decir, entre las formas objetivadas (reglas, instituciones) y las formas subjetivadas (representaciones, formas de sensibilidad) de la realidad social. (p. 80)

De modo muy general, la ciencia social en antropología como en sociología o en historia oscila entre dos puntos de vista aparentemente incompatibles, dos perspectivas aparentemente inconciliables: el *objetivismo* y el *subjetivismo*, o si se prefiere, el *fisicalismo* y el *psicologismo*. Considerando esto, la intención más constante que reflejan las diversas obras de Bourdieu fue (como ya se ha señalado en apartados anteriores), la de superar dichas dicotomías. Por un lado, las estructuras objetivas que construye el investigador (sociólogo) en un momento objetivista –al apartar las representaciones subjetivas– constituyen las coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones pero, por otro lado, esas representaciones también deben ser consideradas si se quiere dar cuenta especialmente de las luchas cotidianas, individuales o colectivas, que tienden a transformar o a conservar esas estructuras. Esto significa, que los dos momentos (objetivista y subjetivista) están en una relación dialéctica y que aún así cuando se lo toma separadamente de los análisis interaccionistas o etnometodológicos, está separado de ellos por una diferencia radical porque: “los puntos de

vista son aprehendidos en tanto tales y relacionados con las posiciones en la estructura de los agentes correspondientes” (Bourdieu, 1987, p. 129).

Por este motivo, cuando Bourdieu se ocupa del mundo social, su apuesta es la construcción de una concepción que permita comprenderlo prácticamente haciendo uso de los instrumentos de la ciencia. Y en particular de una ciencia, la sociología, que se contenta con el lugar que se le ha otorgado, y que ejerce su tarea combatiendo los obstáculos que impiden ver que la comprensión del mundo social pasa necesariamente por la construcción del espacio. Esa es una postura de resistencia no solamente teórica sino, y sobre todo, práctica.

Es así como en la teoría de los campos, Bourdieu arranca de los clásicos pero no los sigue puntualmente, sino que los reconduce a una nueva teoría mediante una serie de rupturas que hace con ellos (Álvarez, 1996). Estas rupturas no son necesariamente negaciones, sino más bien reformulaciones. De esta manera, a nivel epistemológico Bourdieu intenta hacer una ruptura en varios aspectos: 1) con el empirismo y con el *teoricismo*, proponiendo un ir y venir de la teoría a los datos y de los datos a la teoría; 2) con el objetivismo y con el subjetivismo, tomando en cuenta ambos aspectos, pues no es posible considerar las clases sociales como una esencia objetiva de la realidad ni como un voluntarismo espontáneo; 3) con el uso exclusivo de técnicas cualitativas o cuantitativas, puesto que no se puede caer en el puro intuicionismo, pero tampoco en el fetichismo de la estadística; y, 4) con la *macroteoría* y la *microteoría*, ya que no se puede mirar sólo a las estructuras sino que también se debe mirar las acciones individuales, evitando con esto caer en una *miopía teórica*.

Por otro lado, algo que distinguió siempre a Bourdieu fue su capacidad para moverse con soltura tanto a nivel de la epistemología, como de la metodología y de la teoría. Desde su punto de vista, éstas eran tres dimensiones inescindibles de la práctica de la investigación sociológica sin que tuviera sentido la pretensión de sistematizarlas por separado. En lo concerniente a la metodología, era posible asistir a una confusión correlativa que se manifestó en la oposición entre maneras opuestas de investigar en las ciencias sociales. Así, es frecuente adscribir el uso de técnicas cualitativas de investigación de un paradigma *interpretativista*, en tanto que las técnicas cuantitativas, por su parte remitirían al paradigma *positivista*.

Sin lugar a duda, las ideas epistemológicas de Bourdieu tienen su correlato en una metodología característica que desde temprano integró la observación participante antropológica, con la técnica de la encuesta por muestreo. Ese modo de pensamiento

relacional está en el punto de partida de la construcción presentada en la obra de “La Distinción”, dice Baranger (2012) que en esta obra Bourdieu reivindicó el uso de una técnica estadística a la que consideraba particularmente acorde a su concepción teórica: el análisis de correspondencias múltiples (ACM).

La obra de Bourdieu es muy extensa y difícil de abarcar en su totalidad, a lo que se agrega que muchos de sus textos fueron publicados primero en lenguas distintas a la francesa. Sin embargo, se ha dicho que en las diversas producciones de este autor hay también una buena dosis de redundancia, que se manifiesta en que pasajes enteros aparecen reproducidos en varios textos diferentes. Tal vez es que, argumenta Baranger (2012), Bourdieu tendía a repetirse evolucionando, al punto de a veces escribir una y otra vez en un proceso de rectificación incesante.

Bourdieu no sólo marcó un hito en la teoría de los campos y las clases sociales por lo que dice sino también por la forma de decirlo, por la ruptura con la forma clásica de escribir. El estilo literario de este autor, no es una elección literaria caprichosa, sino que está condicionado por su forma de pensamiento, donde él se cuestiona cada término que escribe y trata de aclarar de manera constante el significado específico que le da, su carga semántica, para enmarcarlo dentro de un contexto global de significado. Esto hace que sus obras a veces resulten de difícil comprensión. El *modus operandi* de Bourdieu es un arte sociológico en sí mismo, según la opinión de diversos autores (Berger & Luckmann, 1996; Álvarez, 1996), lo que es reflejo de su forma reflexivo-dialéctica de pensar, escribir, discursar. De esta forma, los escritos de Bourdieu no son algo acabado de una vez y para siempre, donde un tema se agota y sobre él ya no hay nada más que decir sino todo lo contrario, es una forma de escribir abierta, dialéctica, inacabada llena de la propia vida que le infunde su forma de pensar y de escribir reflexiva.

3.2 El modelo teórico de Pierre Bourdieu: alcances y limitaciones

La antropología filosófica de la Teoría de los Campos descansa en la noción de reconocimiento y su antagónico, el desconocimiento. En el caso específico de Bourdieu, él ha

construido el conocimiento de esas estructuras invariantes a partir de acuñar conceptos como: campo, capital, *habitus*, interés, estrategia, trayectoria, etc., los cuales, puestos en relación entre sí y operados con el objeto empírico que se indaga permiten tanto la construcción de modelos que permiten explicar los mecanismos de constitución social. Así la primera condición de una adecuada lectura de su propuesta de trabajo es poner en relación las posiciones sociales (la ubicación de los agentes en el espacio social y simbólico), las disposiciones (los capitales y los *habitus* de esos agentes) y las tomas de posición (las elecciones prácticas y objetivas de agentes puestos en situación). La función relacional no se limita a los conceptos, sino que los conceptos también están en relación con los instrumentos que se eligen por el investigador. Dicha teoría además, es una construcción teórica constituida por una triada de elementos, bajo los conceptos de: *campo*, *habitus* y *capital*. Estos conceptos mencionados se vinculan a través de la siguiente fórmula: *Campo* + [*Habitus* + *Capital*] = *Prácticas Sociales*.

Esta fórmula (al reconvertirse), puede ser explicada con detalle de la siguiente manera: a cada *posición* ocupada en el campo le corresponde una *disposición*, donde el capital solamente es capital bajo ciertas condiciones lo que lleva a considerarlo entonces sólo como un *dispositivo*, es decir, dicho concepto aunque no se deriva propiamente de la fórmula empleada por el autor Bourdieu (2005), se construye bajo la idea de considerar que el capital sólo se configura como tal en ciertos momentos o condiciones, de modo que, el capital permanece como un dispositivo en estado latente, listo para ser activado y convertirse propiamente en un capital.

Derivado de estos tres elementos, el agente puede realizar nuevas *tomas de posición*. Así, la fórmula quedaría expresada de la siguiente forma: *Posición* + [*Disposición* + *Dispositivo*] = *Tomas de Posición* (Bourdieu, 2004). El siguiente esquema puede ayudar a ilustrar un poco lo que anteriormente se ha explicado (Ver Figura 3.1):

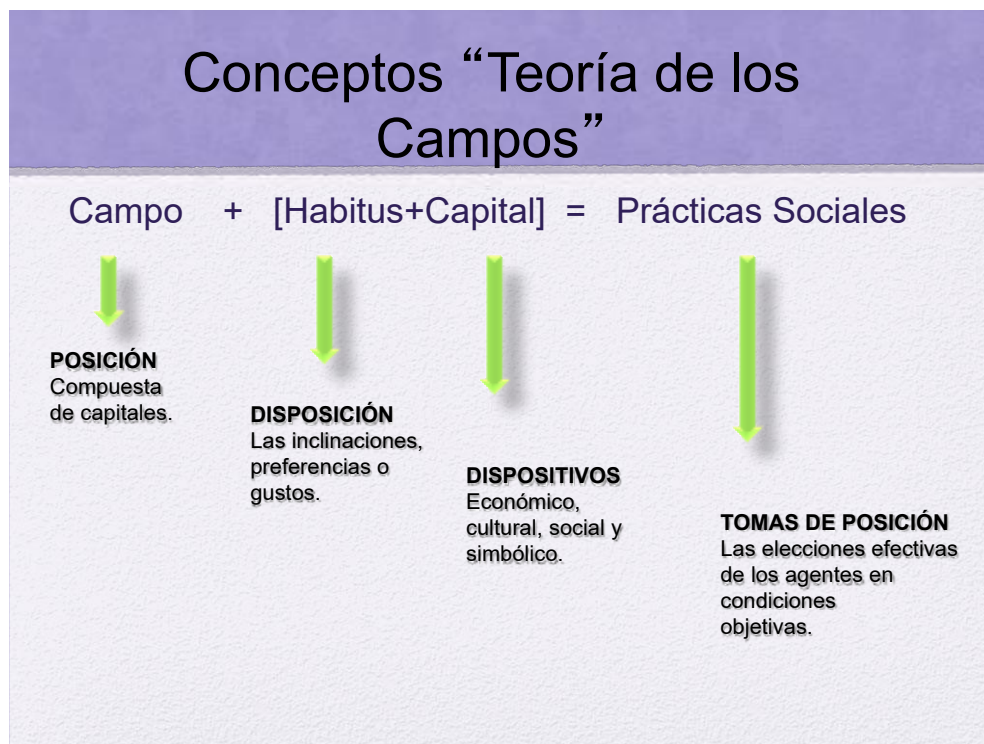


Figura 3.1 Representación conceptual de la Teoría de los Campos.
Fuente: Elaboración propia.

Una de las características de la perspectiva teórica seleccionada, es que los conceptos que se desprenden de ella se encuentran articulados de forma tal, que ello permite lograr una vinculación con cada uno de los elementos y partes de la investigación para evitar problemas de tipo “sustancialista” o “esencialista”, además de que nos ayuda a evitar una “ensalada de conceptos”, donde los conceptos se presentan de forma aislada, por sí mismos, o existen una gran gama de conceptos que no tienen ningún sentido entre sí, ya que al provenir de diferentes teorías sociales o paradigmas, no logran integrar adecuadamente al objeto de estudio (Bourdieu, 2005).

Sin duda, uno de los retos más importantes al seleccionar la perspectiva o la cultura teórica de forma general, es reflexionar sobre el tipo de mirada (o posición) epistemológica a partir de la cual, se desea establecer la construcción del objeto de estudio. Aunado a lo anterior, es importante señalar que esta investigación es un intento por trabajar desde una *postura crítico-hermenéutica*, recordando brevemente que este tipo de corriente dialéctica se pone de lado de los críticos del reduccionismo positivista (Mardones, 1994). En relación a esto

último, resulta pertinente explicar que desde esta postura, la *dialéctica* se convierte en un estilo de pensamiento, al tratar de manifestar una crítica de los presupuestos que el científico empírico no cuestiona como el carácter contradictorio racional-irracional de la sociedad. Trata además, de mirar la necesidad de situar los hechos en un todo social para que adquieran sentido, es decir, la interacción entre sujeto y objeto en las ciencias humanas y sociales se enfoca en la dependencia del objeto de conocimiento y de la manera de ser conocido. De esta forma, tanto la toma de *conciencia* como la *autorreflexión* son elementos de gran importancia para el desarrollo del trabajo de investigación desde una postura como la mencionada. Finalmente, se hace necesario que el propio investigador objetive su práctica científica al conciencia sobre su relación con la misma investigación.

Se advierte asimismo, que el aparato científico se apoya en una inteligencia previa del objeto que afecta la comprensión del mismo. En este sentido, una investigación construida desde una posición crítica tendría que perseguir un interés de tipo *emancipatorio* y trataría de desvelar, no sólo cómo se lleva a cabo la construcción social de determinado problema social sino también el porqué de ese problema, así como las raíces y fuentes de legitimación de esa construcción (Habermas, citado por Mardones, 1994). Pero, ¿por qué hacer un trabajo de investigación desde la Teoría de los Campos?

Las razones son varias y entre ellas destaca, el hecho de considerar a esta teoría como una construcción epistemológica que no se rige por la lógica analítica que “disocia para comprender” según el conocido procedimiento del “o bien esto o bien aquello”, sino que posee como línea transversal la *lógica dialéctica* esbozada por Bachelard (2007), la cual apunta no a la contradicción sino a la complementariedad de perspectivas y a la síntesis plural.

Tres son los rasgos principales que caracterizan a la Teoría de los campos: 1) la voluntad de superar las parejas de conceptos dicotómicos que se han heredado de la vieja filosofía social (como las oposiciones entre: idealismo/materialismo, sujeto/objeto, colectivo/individual, etc.), 2) el esfuerzo de aprender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de los actores individuales y colectivos, construcciones que tienden a sustraerse a la voluntad clara y al control de estos mismos actores y 3) la afirmación de que, como resultado de este proceso de construcción histórica, las realidades sociales son a la vez objetivadas e interiorizadas; de ahí que por ejemplo, el principio de la acción social sea la relación de determinación recíproca entre lo subjetivo y lo objetivo, es

decir, entre las formas objetivadas (reglas, instituciones) y las formas subjetivadas (representaciones, formas de sensibilidad) de la realidad social (Jiménez, 2005).

3.3 La topología social: configuración de una estructura de posiciones

Elaborar el espacio social, esa realidad invisible, que no se puede mostrar ni tocar con el dedo, y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes significa concederse al mismo tiempo la posibilidad de elaborar unas clases teóricas lo más homogéneas posible, desde la perspectiva de los dos determinantes mayores de las prácticas y de todas las propiedades que resultan de ello (Bourdieu, 1997).

Bourdieu considera a la realidad social como un conjunto de relaciones de fuerzas entre las clases sociales que históricamente están en lucha unas con otras; sin embargo, su teoría también significa una ruptura con la marxista en varios aspectos: a) con su tendencia a privilegiar las sustancias (grupos de clases bien definidos), b) ruptura con la ilusión intelectualista que lleva a considerar la clase teórica, construida por el *savant* (modo del conocimiento opuesto al modo de conocimiento práctico) como una clase real o un grupo efectivamente movilizado; c) ruptura con el economicismo que conduce a reducir el campo social, espacio multidimensional, únicamente al campo económico, a las relaciones de producción económica de este modo constituidas en coordenadas de posición social; finalmente, d) ruptura con el objetivismo, ligado al intelectualismo, que lleva a ignorar las luchas simbólicas, de las cuales los diferentes campos son el lugar donde se reproduce la representación misma del mundo social y, de manera especial la jerarquía en el seno de cada uno de los campos y entre los diferentes campos (Álvarez, 1996). Para Bourdieu el universo social es un lugar caracterizado por la lucha, no por la reproducción. El resultado de estas luchas es lo que provoca las diferencias que son la materia y el reto de la existencia social.

En un espacio social dado, las prácticas de los agentes tienden a ajustarse espontáneamente a las distancias sociales establecidas entre posiciones. En el caso de las sociedades modernas, caracterizadas por un alto grado de diferenciación y complejidad, el espacio social se torna multidimensional y se presenta como un conjunto de campos

relativamente autónomos, aunque articulados entre sí (algunos ejemplos de campos podrían ser: campo económico, campo político, campo intelectual, campo literario, campo laboral, campo de la investigación, etc.). Un *campo* por lo tanto, es una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando progresivamente a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones sociales, de intereses y de recursos propios (Jiménez, 2005).

Partiendo de las ideas anteriores, es importante mencionar que el término *posicionamiento* utilizado dentro del título en el que se enmarca este trabajo, se emplea primeramente para definir la inserción de los egresados de maestría en educación en los campos laborales vinculados a la investigación y el uso del mismo se deriva justamente, de uno de los conceptos empleados (posición) en la teoría antes mencionada.

Antes de hablar sobre el término posicionamiento, conviene explicar lo que es el espacio social. Para Bourdieu (2005), el *espacio social* es un sistema de *posiciones* sociales que se definen, unas en relación con las otras (por ejemplo, la posición de autoridad en relación con el súbdito, la de patrón en relación con la de empleado, la de burgués en relación con la de proletario, la de maestro en relación con la de alumno, la del investigador consolidado en relación con el investigador novato, etc.). Es así como el valor de una *posición* se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones inferiores o superiores, lo que equivale a decir que el espacio social es en definitiva, un sistema de diferencias sociales jerarquizadas en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado. La posición ocupada en el espacio social depende de la distribución de las diferentes especies de capital, que asimismo se convierten en una especie de armas o fichas de juego, empleadas para reordenar las representaciones de la estructura social al modificar las tomas de posición en las luchas para conservar o transformar dicho capital (Bourdieu, 1997).

El espacio de las posiciones sociales se retraduce en un espacio de tomas de posición a través del espacio de las disposiciones (o de los *habitus*); o dicho de otro modo, al sistema de desviaciones diferenciales que define las diferentes posiciones en las dimensiones mayores del espacio social corresponde un sistema de desviaciones diferenciales en las propiedades de los agentes (o de las clases construidas de agentes), es decir, en sus prácticas y en los bienes que poseen (Bourdieu, 1997). Esto significa que a cada clase de posición corresponde una clase de *habitus* (o de aficiones) producidos por los condicionamientos sociales asociados a la

condición correspondiente y, a través de estos *habitus* y de sus capacidades generativas, un conjunto sistemático de bienes y de propiedades unidos entre sí por una afinidad de estilo.

3.4 La noción de campo: debate teórico entre los conceptos de Bourdieu y Lewin

La noción de campo desempeñó un papel central en los trabajos científicos de Kurt Lewin y Pierre Bourdieu. Ambos autores le asignaron funciones epistemológicas similares, no obstante se puede apreciar en los aportes de Lewin un mayor mimetismo respecto a la noción de campo proveniente de la física y sus posibilidades de formulación matemática, mientras que en el caso de Bourdieu la noción de campo es inseparable de las de *habitus* y capital, lo que facilita un análisis más integrado de los fenómenos micro y macrosociales, es decir, se trata de una apreciación mucho más sofisticada de las dimensiones temporales, con lo que se logra el establecimiento de criterios más precisos para constituir los límites de un campo.

Construir una teoría unificada de la psicología fue uno de los propósitos básicos de Lewin, de forma similar Bourdieu se propuso elaborar una teoría de la práctica capaz de unificar el campo de la sociología y de la antropología social. Para lograr tales propósitos, ambos construyeron –cada uno desde su respectiva disciplina– diferentes conceptos dinámicos, uno de los principales: la noción de campo.

Lewin (1946) definió el campo como “una totalidad de factores coexistente concebidos como mutuamente interdependientes” (p. 240), pero más que una noción se trata (de acuerdo con este autor) de un *modus operandi* caracterizado por “el empleo de un método constructivo más que clasificador; el interés en los aspectos dinámicos de los hechos; un enfoque psicológico antes que físico; un análisis que parte de la situación global; la distinción entre problemas sistemáticos e históricos; la representación matemática del campo” (Lewin, 1978, p. 68). De este modo creía poder romper el hechizo de la dicotomía “teleología” versus “causación por el pasado”, ruptura que consideraba indispensable ya que según él, “la conducta no depende del pasado ni del futuro”, sino del campo presente (Lewin, 1978, p. 39).

Sin embargo, Bourdieu (1995) definió el campo como:

...una red de configuraciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencia en la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital –cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo– y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). (p. 64)

Kurt Lewin en psicología y Pierre Bourdieu en sociología adoptaron una posición epistemológica que se puede calificar como un racionalismo aplicado, ya que ambos autores enfatizaban de manera insistente la inseparabilidad de investigación empírica y teorización (Fernández & Puente, 2009). Los dos consideraban necesaria la construcción teórica para romper con las categorías del sentido común, al mismo tiempo que prevenían del peligro de un formalismo vacío, que ellos intentaron conjurar mediante un método de aproximación gradual, un constante ir y venir entre la investigación empírica y la construcción teórica.

Uno de los enunciados básicos de la teoría lewiniana del campo psicológico es que “cualquier conducta o cualquier otro cambio en un campo psicológico depende solamente del campo psicológico en ese momento” (Lewin, 1978, p. 37). En decir, la teoría del campo encuentra útil como norma, caracterizar la situación en su totalidad. Para derivar la conducta de la situación en un momento se necesita un método que permita caracterizar con precisión esa situación concreta, Lewin considera que los *test* resultan metodológicamente más apropiados para ello, porque evitan la incertidumbre de las conclusiones teóricas, sin que ello suponga eliminar enteramente la dimensión temporal, a la que le reconoce una gran relevancia teórica y metodológica para la psicología (Fernández & Puente, 2009). La dimensión temporal del campo psicológico reviste especial complejidad por el hecho de tener que incluir los conceptos del individuo acerca de su futuro y su pasado (Lewin, 1978, p. 57). El campo ejerce un influjo sobre cualquier “objeto” que se halla en él. Este efecto campo se deja sentir tanto en la conducta individual como en la dinámica grupal. En lo que respecta a la conducta individual, Lewin (1978) sintetizó su postura en fórmulas como la siguiente: “En términos generales, la conducta (C) es una función (F) de la persona (P) y de su ambiente (A), $C = F(P, A)$ ”. Y en relación con la conducta colectiva, Lewin consideró que era una herramienta

básica para determinar la posición relativa de sus componentes, la estructura del grupo y su situación en el entorno (Fernández & Puente, 2009).

Sin embargo, con la noción de campo Bourdieu (1999) también pretendía construir un instrumentos de objetivación de todas las objetivaciones espontáneas, que le permitiese romper con las aproximaciones parciales a los hechos sociales, construir el espacio de los puntos de vista y situarse en el lugar geométrico de las diferentes perspectivas. Una de las propiedades generales de los campos, tal como los concibió él, es que son sistemas de relaciones independientes de las poblaciones que definen dichas relaciones. Los agentes de un campo son como “partículas” que obedecen a fuerzas de atracción, de repulsión, etc., como ocurre en un campo magnético. Hablar de campo es otorgar primacía a este sistema de relaciones objetivas sobre las partículas propiamente dichas. El artista, el intelectual o el científico sólo existen como tales porque hay un campo artístico, intelectual o científico. La noción de campo permite recordar que el verdadero objeto de una ciencia social, no es el individuo, aunque sólo pueda construir un campo a partir de individuos, dado que la información necesaria para el análisis estadístico suele estar ligada a individuos o instituciones. Por ello, el centro de las operaciones de investigaciones debe ser el campo (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 71). Los agentes sociales son portadores de capitales y, de acuerdo a su trayectoria y la posición que ocupan en el campo en virtud de su composición (volumen y estructura de los capitales relevantes en ese campo). La propuesta de Bourdieu es una de las más completas e integradoras porque se aplica al espacio social en su conjunto.

Tal como lo afirman Fernández y Puente (2009), la teoría de los campos de Bourdieu considera (como ya se ha dicho) inseparables las dimensiones objetiva y subjetiva de los hechos sociales. La lógica específica de un campo se fundamenta, en el *habitus*. De este modo, cada campo puede ser descrito parcialmente como un juego en el que hay una apuesta concreta, pero también un interés, una *illusio* por parte de todos los que piensan que merece la pena implicarse en él y el capital que permite hacer una buena jugada. Las apuestas e intereses específicos de un campo no adquieren relevancia más que a los ojos de quienes están comprometidos en él y que están dispuestos y preparados por el *habitus* a jugar el juego del campo (Bourdieu, 1999).

En el caso de Bourdieu, colocó el tiempo en el centro del análisis sociológico. Es decir, la relación construida entre el *habitus* y el campo, concebidos como dos modos de

existencia de la historia en sustitución de la relación aparente entre el agente y la estructura, le sirvió para fundamentar una teoría de la temporalidad que rompiera con las insuficiencias de la concepción atemporal que subyace a las visiones estructuralista o racionalista de la acción (Bourdieu & Wacquant, 1995). Así, el análisis del campo de acuerdo a como lo propone Bourdieu parte de la existencia de una relación inteligible entre las posiciones y las tomas de posición, distinguiendo tres momentos necesarios e interrelacionados: 1) un análisis de la relación del campo que se va a investigar, 2) un análisis de la estructura de las relaciones objetivas entre las posiciones dentro del campo-objeto de estudio y, 3) la construcción del *habitus* y la trayectoria de los agentes que ocupan diferentes posiciones en el campo (Bourdieu & Wacquant, 1995).

Tal como ya se ha abordado al inicio de este apartado, el *campo* en palabras de Bourdieu (1995) “es definido como un campo de fuerzas objetivas que se imponen a todo aquél que ingresa a él, dado que los agentes se ven sometidos a las reglas de ese campo en particular” (p. 63). Un campo, por lo tanto, es un espacio estructurado de posiciones, un campo de fuerza que impone una determinación específica sobre aquellos que ingresan en él (Sánchez, 2007). Así por ejemplo, quien quiera tener éxito como científico no tiene opción más que adquirir el capital científico mínimo requerido, y seguir los modos y regulaciones ejercidas en el medio científico de un tiempo y lugar específicos. Un campo es también una arena de lucha mediante la cual los agentes y las instituciones buscan preservar o desbancar la distribución de capital existente. Cada campo es así el sitio de un enfrentamiento constante, entre quienes defienden principios autónomos de lo que es un juicio apropiado para ese campo, y aquellos que tratan de introducir estándares heterónomos para mejorar su situación de dominación en éste.

Es así como los campos sociales se presentan como “sistemas de posiciones y relaciones entre posiciones, lo que significa que un campo se definirá definiendo lo que está en juego, esto es, en función de sus intereses específicos” (Bourdieu, 2005, p.187). En otras palabras, lo que para un campo resulta valioso para otro probablemente no; por lo que, un título de posgrado en educación tendrá un valor y aprecio dependiendo de los campos donde aquél pueda ofertarse. El campo académico por ejemplo, tiende a caracterizarse como un espacio complejo donde el capital eficiente es el cultural, el cual puede ser adquirido por los estudiantes y legitimado a través de títulos y certificaciones, como se mencionó anteriormente.

Así mismo, este capital cultural puede transformarse en capital simbólico cuando se acumula y cuando los grupos en el poder lo reconocen; es entonces, cuando los agentes tienen la posibilidad de ascender a una posición elevada, adquiriendo el reconocimiento y la capacidad para definir lo que es legítimo y valioso en el círculo en el que se desenvuelven (Sánchez, 2007).

Así como el *habitus* informa la práctica desde dentro, un *campo* estructura la acción y representación desde fuera: ofrece al individuo una gama de posibles posiciones y movimientos que puede adoptar, cada una con beneficios, costos y subsecuentes posibilidades. La estructura de un campo entonces, va a referir a “un estado de distribución en un momento dado del tiempo y del capital específico que allí está en juego” (Bourdieu, 1995, p. 68); es decir, la *dinamicidad* y el relativo grado de *autonomía* de los campos, permitirán la transformación de las posiciones a través de la acumulación de capital y de la trayectoria que siguen los agentes implicados en él. Por este motivo, los agentes de un determinado campo social intentarán movilizarse a una posición de mayor valía, a través de luchas destinadas a conservar o transformar ese campo de fuerzas (Jiménez, 2005); sin olvidar que esa lucha implica tiempo y esfuerzo, la cual tiene como intención primordial lograr la acumulación y posesión de mayor volumen de capital.

Como las posiciones de las que son producto, los *habitus* se diferencian entre sí pero asimismo son diferenciales. Distintos y distinguidos, también llevan a cabo distinciones: ponen en marcha principios de diferenciación comunes. Los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, pero también son esquemas clasificatorios, principios de visión y de división, aficiones, diferentes (Bourdieu, 1997). Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros (Bourdieu, 1997).

Para concluir, es importante mencionar que la teoría de los campos según Baranger (2012):

...es una topología social capaz de distinguir entre los desplazamientos en el interior del espacio propio de un campo, asociados a la acumulación (positiva o negativa) de la especie de capital que constituye lo que está específicamente en juego en la competencia que lo define como tal, y los desplazamientos entre campos, asociados a la reconversión del capital de una especie determinada en otra especie, que tiene curso en otro campo, siendo que

ambos tipos de desplazamiento dependen en su significación y su valor de relaciones objetivas entre los diferentes campos, por ende de las tasas de conversión de las diferentes especies de capital, y de los cambios que las afectan en el transcurso del tiempo, al término de las luchas entre las clases y las fracciones de clase. (p. 120)

La posición no puede ser solamente estática. Al introducir el tiempo, se hace necesario distinguir entre propiedades ligadas a la posición definida sincrónicamente y propiedades ligadas al devenir de la posición (Bourdieu, 2005). De este modo posiciones idénticas en lo sincrónico, podrán tener un valor por completo diferente, según se trate de agentes o grupos sociales en ascenso o descenso. Es así como aparece la noción de trayectoria social. La estructura social entonces, se va a definir como un sistema de posiciones u oposiciones, es decir, como un sistema de significaciones.

El concepto de *campo* es indisociable del de *habitus*. Bourdieu (2005) postula una relación dialéctica entre ambos, en el sentido de que el uno no puede funcionar sino en relación (recíproca) con el otro. Por consiguiente, es el encuentro entre *habitus* y *campo*, entre “la historia hecho cuerpo” y “la historia hecha cosas”, lo que constituye el mecanismo principal de producción del mundo social. Es así como, en vez de la relación ingenua entre el individuo y la sociedad, Bourdieu (2005) la sustituye a partir de la relación construida entre *habitus* y *campo*, esto es, entre “la historia encarnada en cuerpos” como disposiciones y “la historia objetivada en cosas” en la forma de sistema de posiciones. El análisis de las estructuras objetivas es inseparable de la génesis dentro de los individuos biológicos o las estructuras mentales que son en parte el producto de la internalización de esas mismas estructuras. Los conceptos de *campo*, *habitus* y *capital* están así internamente ligados uno a otro, en la medida en que cada uno alcanza su potencial analítico sólo en conjunción con los demás.

3.5 El “habitus” concebido como una disposición social

Al estar ubicados los agentes sociales en posiciones distintas generan diferencias en las disposiciones y en las tomas de posición. Pero si sólo se remarcara esta cualidad se estaría

priorizando la acción externa sobre el agente; ya que estas diferencias no están únicamente diferencias sino que simultáneamente son diferencias, estructuras productoras a la vez que producidas (Bourdieu, 2000). Los *habitus* producen estilos de vida más o menos uniformes, uniendo a la vez prácticas sociales y la elección individual de los bienes que se poseen. Asimismo, las diferencias asociadas a las diferentes posiciones –los bienes, las prácticas y sobre todo las maneras– funcionan en cada sociedad a la manera de diferencias constitutivas de sistemas simbólicos, como el conjunto de los fenómenos de una lengua o el conjunto de los rasgos distintivos y de las desviaciones diferenciales que son constitutivos de un sistema mítico, es decir, como signos distintivos. Pero lo esencial consiste en que, cuando son percibidas a través de estas categorías sociales de percepción, de estos principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje (Jiménez, 2005). Con Bourdieu (1990), el *habitus* se puede sintetizar en al menos cuatro dimensiones (ver Figura 3.5):

1) *ethos* como conjunto de disposiciones prácticas con dimensión ética, pero distinta a ésta; es también 2) *eidos*, es decir, el conjunto de esquemas lógicos y de estructuras cognitivas; también es 3) *hexis* la dimensión social hecha cuerpo a través de gestos y posturas, y 4) *aisthesis*, o el gusto de clase apropiado individualmente o la disposición estética experimentada subjetivamente aunque de origen social, y abarca los planos morales, lógicos, corporales y afectivos respectivamente (p. 63-65).

El *habitus* como *estructura estructurada* y *estructurante* es un concepto polisémico con pretensiones de universalidad para explicar la particularidad. Sin embargo, dadas sus intenciones de amplio alcance, la noción se hace escurridiza empíricamente en tanto que es todo y nada a la vez. Esto hace difícil la aplicación del concepto, pues la noción tiene lagunas teóricas y empíricas que se considera necesario corregir (Lahire, 2006). Por ejemplo, se puede hablar de un *habitus* deportivo con propiedad en aquellos agentes que dedican tiempo completo a su práctica a diferencia de los que sólo lo hacen por afición de manera esporádica, dado el carácter duradero de aquél con respecto a éste. De manera similar, sólo se considera pertinente hablar de *habitus científico* en aquellos agentes que –tomados por el juego– viven por él y para él y son capaces de dar su vida en batallas sociales si esto fuera menester. Por

ello, lo que se intenta es utilizar los conceptos emanados de la Teoría de los Campos como herramientas que permitan analizar la realidad, por tanto, es preferible hablar de un sistema de disposiciones en tanto que es una dimensión de los *habitus* mismos.

El *habitus* no sólo se remite al conjunto de disposiciones adquiridas de los agentes sociales sino es a la vez un capital por cuyo carácter axiológico es simultáneamente una riqueza ligada al cuerpo, un recurso ofertable en campos donde los participantes poseen también incorporados los esquemas de apreciación del mismo, por lo que se conjuga tanto como un conjunto estructuras-estructuradas y como un conjunto de estructuras-estructurantes en otras palabras, tanto posee un poder de transmisión y reproducción como un poder creativo de innovación, es límite e invención.

En este sentido, el *habitus* no es hábito, porque éste tiende a ser repetitivo, mecánico, automático con mayores tendencias a la reproducción que a la producción de nuevas alternativas en cuanto a su curso de acción (Bourdieu, 2000). El *habitus* no puede reducirse a sus condiciones a las que es expuesto en el momento en el que se actualiza en la lógica de las prácticas. El *habitus* tampoco es destino. Siendo producto de la historia socializada es un abanico abierto de posibilidades que al enfrentarse a nuevas situaciones es capaz de engendrar una infinidad de nuevas respuestas a partir de un reducido número de recursos originarios. En la acción presente del *habitus* se actualizan la historia pasada y el devenir inmediato, produciendo un sentido del juego y del espacio social del agente que contribuye a saber dónde se posicionará el agente con base a la administración de los recursos poseídos en ese momento (Cerón, 2007). Esta anticipación es producto de un conocimiento práctico derivado de la permanencia prolongada en una posición social, por lo que en cuanto esquema existe en estado práctico y es pre-reflexivo y pre-teórico por ser conocimiento implícito antes que explícito.

De este modo, la posición de cualquier individuo, grupo o institución en el espacio social puede entonces ubicarse mediante dos coordenadas: el *volumen* total y la *composición* del capital que ejercen. Una tercera coordenada, refiere a la variación en el tiempo de este volumen y de esta composición, lo cual permite registrar la *trayectoria* de un agente a través del espacio social y brinda, a la vez, claves invaluable acerca de su *habitus* al revelar la manera y la senda a través de las cuales alcanzaron la posición que ocupan en el presente.

Conforme a los postulados que dan sustento a la teoría que se viene abordando, de forma central, el concepto de *habitus* permite articular lo individual y lo social, las estructuras

internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas; es decir, este concepto permite comprender que ambas formas de estructuras, constituyen dos estados de la misma realidad, que se asientan y se inscriben a la vez indisolublemente en los cuerpos y en las cosas. Para Bourdieu (1995) el agente social no sólo actúa hacia el exterior, sino que está condicionado subjetivamente (desde dentro), por el sistema de disposiciones adquiridas.

De esta manera, el concepto de *habitus* se define a la vez como “sistema adquirido de esquemas generadores” y como “sistema de disposiciones duraderas y transponibles”. En cuanto, sistema de *disposiciones* para actuar, percibir, sentir y pensar de cierta manera, interiorizadas e incorporadas por los individuos, el *habitus* se manifiesta fundamentalmente por el sentido práctico, es decir, por la aptitud para moverse, actuar y orientarse según la posición ocupada en el espacio social, de conformidad con la lógica del campo y de la situación en los que se está implicado, todo ello sin recurrir a la reflexión consciente (Bourdieu y Wacquant, 1995). De este modo, podríamos referirnos al *habitus*, como aquél aprendizaje práctico que actúa de forma *preconsciente* y *prerreflexivo*, es decir, no del todo intencional; y que se adquiere a través de la incorporación de prácticas, visiones y valores del espacio social en el que se desenvuelven los agentes.

Sin embargo, la interrogante es: ¿en qué momento una acción social se convierte o deja de ser *habitus*?, ¿cuál es su límite conceptual cuando se le confronta con el terreno empírico?

Para Bourdieu (1999):

...hablar de disposición significa lisa y llanamente, es tomar nota de una predisposición natural de los cuerpos humanos, la única según Hume –de acuerdo con la lectura de Deleuze- que una antropología rigurosa está autorizada a presuponer, la condicionalidad como capacidad natural de adquirir capacidades no naturales, arbitrarias. (p. 180-181)

Es decir, teóricamente una disposición es un conjunto de esquemas de pensamiento, emociones, ideas, valores y creencias experimentadas subjetivamente, que resultan de la exposición prolongada a una posición social y objetiva y específica (lo que llevaría a entender la homogeneidad relativa de los ocupantes de esa posición sobre como concebir el mundo habitado y practicado) (Cerón, 2012).

Las *disposiciones* no conducen de manera determinada a una acción determinada: sólo se revelan y se manifiestan en unas circunstancias apropiadas y en relación con una situación (Cerón, 2012). De acuerdo con Bourdieu (1990) dichas disposiciones “pueden permanecer en estado virtual, como el valor del soldado en período de paz” (p. 197), es decir, cada una de ellas puede manifestarse mediante prácticas diferentes, incluso opuestas, según la situación. De ahí que sea importante tener en cuenta ese carácter potencial de las *disposiciones*. Los agentes sociales existen en ciertos espacios sociales y simbólicos de manera simultánea, dependiendo de los campos de adscripción. La definición práctica de las disposiciones dependerá de su actualización en el marco de la acción social, lo que significa que simbólicamente se pueden ocupar varias posiciones, pero su práctica sólo se vincula a un campo a la vez.

Bourdieu (1999) argumenta que “se puede pensar que no hay caso más ilustrativo de la dialéctica entre las disposiciones y las posiciones que las posiciones situadas en zonas de incertidumbre del espacio social” (p. 207). En efecto, si las *disposiciones* están íntimamente vinculadas al lugar ocupado socialmente cuando este espacio es incierto en su configuración para el reposicionamiento social, las disposiciones tienden a no ser homogéneas. Así como los campos poseen lógicas particulares y generales de acción, también hay *disposiciones* generales y propias a cada campo. Si hay leyes generales y comunes a todos los campos y sus respectivas posiciones (de homología, dominados o dominantes, etc.), también hay disposiciones generales en los campos, además de las posiciones específicas y particulares a cada espacio y práctica social. Aunque el mundo social con sus divisiones, sea algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir, individual y sobre todo colectivamente, en la cooperación y en el conflicto, sigue siendo cierto que estas construcciones no tienen lugar en el vacío social (Bourdieu, 1997).

¿Por qué hay diversas maneras de enfrentar las mismas condiciones a las que se está socialmente expuesto? La clave teórico-metodológica está en cómo llegaron a esa posición social de los egresados. El autor Cerón (2012) explica que las experiencias sociales, cualquiera que éstas sean, no sólo se enfrentan en su dimensión cognitiva, no es posible hacer una separación de las estructuras emotivas y las volitivas para sólo echar mano de las estructuras cognitivas al encarar los eventos sociales. De esta forma, el carácter emotivo de las disposiciones es susceptible de aparecer básicamente en los primeros momentos de las

experiencias sociales, pero después se convierten en sentimientos más estables. Por ello, se podría hablar de socialización primaria en la que las nuevas experiencias están cargadas de un alto significado emocional, estos eventos se pueden enfrentar con una carga emocional *positiva* (de agrado, gusto, comodidad, etc.), *negativa* (desagradado, disgusto, incomodidad, etc.) o *neutral* (sin alteración emotiva). Si el agente social continúa expuesto a las mismas condiciones objetivas, entonces la reacción emotiva de inicio tenderá a cambiar por una disposición afectiva y menos intensa, como un mecanismo de adaptación de los cuerpos biológicos a su medio ambiente.

De ahí que, la exposición a las mismas condiciones formativas en los estudios de posgrado, no logre desarrollar el ajuste entre la posición de maestros y la disposición de científicos. Los diversos modos de enfrentar emocionalmente los mismos eventos sociales compartidos por los agentes sociales, son claves para comprender la diversidad de disposiciones objetivamente formadas al ser indicadores empíricos que a su vez permiten hacer una reconstrucción científica de lo que ha ocurrido con un agente social después de transcurrido el tiempo. En este caso, los egresados que regresaron al mismo empleo que tenían antes del posgrado continuaron las mismas funciones que esa posición les demandaba (por ejemplo actividades docentes). Fuera de esto, lo que sí podría marcar una clara diferencia entre los que adquirieron un *habitus* científico, es que a pesar de ocuparan una posición diferente a la de investigador, buscaran las posibilidades u oportunidades para seguir desarrollando investigación (involucrarse en otros espacios laborales vinculados al trabajo científico, elaborar y publicar algún artículo, participar en congresos de investigación, dirigir alguna tesis, colaborar fuera de su trabajo formal en algún proyecto de investigación, entre otros)

Aunque Bourdieu (1990) ha usado los términos aquí expuestos a lo largo de sus obras, ha considerado que la noción de *habitus* los engloba todos como una base para su teoría que se propone superar las falsas dicotomías heredadas en los círculos intelectuales y que son promovida cíclicamente en los sistemas escolares. Es decir, para el mismo autor “lo psicológico y lo biológico son datos presupuestos para la investigación sociológica, pues investiga como los usa y transforma el mundo social” (p. 89). Y como se ha mencionado antes, las disposiciones están estrechamente ligadas a la posición socialmente ocupada. Por tanto, un concepto bisagra como el de *habitus*, al pretender detectar lo social en un cuerpo biológico, permite comprender que un grupo de individuos expuestos a las mismas

condiciones, tiendan a tener las mismas disposiciones, o al menos que no les sean tan ajenas o desconocidas.

En este sentido, cabe mencionar que el *habitus* desarrollado por los egresados de maestría será distinto, debido a la diversidad de maneras (reacciones sociales) que cada uno tiene para enfrentar los eventos en la vida práctica, y también como consecuencia de las condiciones externas de inculcación durante su formación en el posgrado (en este caso: orientaciones de los asesores, tutores y directores de tesis, tipos de seminarios impartidos, etc.); ya que como se ha mencionado antes, el *habitus* varía de un agente a otro y de un campo a otro. Por tales motivos, en primera instancia se consideró que sería importante la indagación del tipo de disposiciones generadas en cada uno de los egresados de las maestrías en educación. De otra forma, se estaría perdiendo la caracterización y los efectos de la fase de inculcación en la formación epistémica de los estudiantes. Es importante aclarar, que al variar al *habitus* de un campo a otro, la posibilidad de una mayor integración depende de la compatibilidad entre el *habitus* imperante en un campo, con el que posee el agente. Por ello, las disposiciones adquiridas por los estudiantes, fue lo que permitió analizar las acciones emprendidas por ellos mismos para encontrar una posición en un campo laboral vinculado a la investigación o no.

3.6 Los tipos de capitales y sus características

Derivado de lo anterior, la especificidad de cada *campo* viene dada, según Bourdieu (2005), por el tipo de recursos que se moviliza y tiene curso en su ámbito. A pesar de su diversidad, estos recursos pueden reagruparse en cuatro categorías:

- Recursos de naturaleza económica (capital económico)
- Recursos de naturaleza cultural (capital cultural)
- Recursos sociales consistentes en la capacidad de movilizar en provecho propio redes de relaciones sociales más o menos extensas (capital social).
- Recursos simbólicos (capital simbólico).

Por esta razón, se da el nombre de capital a los recursos puestos en juego en los diferentes campos. Este capital puede definirse como “el conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden, por lo tanto los campos sociales pueden ser considerados como mercados de capitales específicos” (Bourdieu, 2001, p. 37).

Las diversas especies de capital están estrechamente vinculadas entre sí, y bajo ciertas condiciones pueden transformarse unas con otras y unas en otras. Bourdieu habla incluso de cierta “tasa de convertibilidad” entre las diferentes especies de capital. Así el capital social puede transformarse en capital económico (por ejemplo, se puede obtener un empleo bien remunerado gracias a la recomendación de un padrino influyente), y se dice lo mismo del capital cultural.

No hay que olvidar también que, el *capital* que posee un agente social en cualquiera de sus estados (objetivado, incorporado o institucionalizado), varía según la posición en el espacio social, la trayectoria, el volumen y el carácter legítimo o no de estas adquisiciones (Sánchez, 2007). En otras palabras, la relación de fuerzas resultante de la desigual distribución de capital en cuestión es lo que define las posiciones dominantes y dominadas dentro de un campo y por lo tanto, la capacidad de ejercer un poder y una influencia sobre otros.

Para que una entidad del mundo pueda ser considerada subjetivamente como un bien, se requiere de la incorporación de los esquemas de apreciación de la entidad como tal. Pero ¿qué ocurre si se carece de los esquemas valorativos e interpretativos? Eso no anula a la cosa misma, sino que la vuelve a su dimensión de disparador potencial de sentidos, significados y valores. El valor de la cosa no reside en ella sino donde es producida y reconocida, lo cual nos lleva a entender que no todos los agentes adscritos a un mismo espacio social tiendan a valorar los dispositivos circulantes en su interior, sino que hay quienes, de facto, puedan también no reconocer o aceptar la imposición de los esquemas valorativos de tales dispositivos y tiendan a ignorarlos o minimizarlos aún hasta el aborrecimiento (Cerón, 2012).

De este modo, de acuerdo con Cerón (2012) la focalización que hace Bourdieu en sus trabajos sobre las posiciones dominantes en los campos y sus respectivas disposiciones (lúdicas y heréticas), lleva a considerar los espacios sociales básicamente como sitios de lucha por los capitales circulantes perdiendo de vista las posiciones restantes en los campos. Pero

esta noción tiene el peligro de pensar de manera *sustancialista* los capitales al concebirlos sólo como objetos de lucha, pues también pueden ser desconocido, ignorados y hasta devaluados.

Sin embargo, no hay que olvidar que dentro de los elementos constitutivos del *capital cultural heredado*, uno de los que más valor tienen es el conocimiento intelectual que transita por el mercado de las titulaciones académicas, en el sentido de que la consecuencia de que todos (o casi todos) los jóvenes estudien, es la *superproducción de los títulos escolares* (hablando en los niveles de educación superior); es decir, se generan más titulados de los que la sociedad necesita en su mercado laboral (o al menos en algunos mercados, porque existen carreras en las que existe un mayor equilibrio entre la oferta y la demanda). Tal superproducción ocasiona una *devaluación de los títulos* en el mercado laboral, de modo que para un titulado cada vez es más difícil conseguir el puesto de trabajo correspondiente a ese título. Aunque existen diferencias entre unas carreras y otras, lo cierto es que al masificarse la educación del nivel superior los títulos de licenciatura valen menos y los estudiantes tienden a luchar contra eso intentando conseguir aún más títulos y diplomas y, muchas veces, se embarcan en más estudios (un segundo título universitario, una especialidad, cursos de todo tipo, certificaciones, diplomados, maestrías, doctorados, etc.) con el fin de superar a los demás en la consecución del puesto de trabajo.

Cabe recordar, que las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico. Es decir, en la lucha simbólica por la producción del sentido común o, más precisamente, por el monopolio de la nominación legítima, los agentes empeñan el capital simbólico que adquirieron en las luchas anteriores y que puede ser jurídicamente garantizado, por lo que “los títulos de nobleza, como los títulos escolares, representan verdaderos títulos de propiedad simbólica que dan derecho a ventajas de reconocimiento” (Bourdieu, 1987, p. 138).

Así también, en la determinación de la clasificación objetiva y de la jerarquía de los valores acordados a los individuos y a los grupos, todos los juicios no tienen el mismo peso y los poseedores de un fuerte capital simbólico (aquellos que son conocidos y reconocidos), están en condiciones de imponer la escala de valor más favorable a sus productos; especialmente porque en nuestras sociedades, tienen casi un monopolio de hecho sobre las instituciones que, como el sistema escolar, establecen y garantizan oficialmente rangos. Por otra parte, el capital simbólico puede ser oficialmente sancionado y garantizado, e instituido

jurídicamente por el efecto de la nominación oficial. La nominación oficial (el acto por el cual se le otorga a alguien un título), una calificación socialmente reconocida, es una de las manifestaciones más típicas del monopolio de la violencia simbólica legítima que pertenece al Estado o a sus mandatarios (Bourdieu, 1987). Un título como el título escolar es capital simbólico universalmente reconocido, válido en todos los mercados. En tanto que definición oficial de una identidad oficial, arranca a quien los tiene de la lucha simbólica de todos contra todos imponiendo la perspectiva universalmente aprobada.

La legalización del capital simbólico confiere un valor absoluto, universal, arrancándola así a la relatividad que es inherente, por definición, a todo punto de vista, como visión tomada a partir de un punto particularmente del espacio social. El mandatario del Estado es el depositario del sentido común: las nominaciones oficiales y los certificados escolares tienden a tener un valor universal en todos los mercados. El efecto más típico de la “razón de Estado” es el efecto de codificación que actúa en operaciones tan simples como el otorgamiento de un certificado: un experto, un doctor, un maestro, un jurista, etc., es alguien que está mandatado para producir un punto de vista que es reconocido como trascendente con relación a los puntos de vista singulares, lo cual confiere derechos universalmente reconocidos al poseedor del certificado. El Estado aparece así como el banco central garantiza todos los certificados.

De esta manera, como toda forma de discurso performativo el poder simbólico debe estar fundado sobre la posesión de un capital simbólico. Es decir, el capital simbólico es un crédito, es el poder impartido a aquellos que obtuvieron suficiente reconocimiento para estar en condiciones de imponer el reconocimiento para estar en condiciones de imponer reconocimiento: así, el poder de constitución, poder de hacer un nuevo grupo, no puede ser obtenido sino al término de un largo proceso de institucionalización, al término del cual es instituido un mandatario que recibe del grupo el poder de hacer el grupo. Debido en particular a transformaciones estructurales que suprimen o modifican determinadas posiciones, y asimismo a la movilidad inter o intrageneracional, la homología entre el espacio de las posiciones y el de las disposiciones nunca es perfecta y siempre existen agentes en falso, desplazados y a disgusto en su lugar.

Si un agente social está mal ubicado o no se ajusta a su posición actual, los “bienes” y “valores” que ahí circulen pueden pasar inadvertidos, ignorados o hasta aborrecidos por él.

Las entidades del mundo sólo adquieren sentido y valor si se les otorga. De ahí que lo más pertinente sea verles como dispositivos al ser disparadores potenciales de significados y valores orientadores de la acción antes que como capitales (Cerón, 2010).

Cada uno de los elementos descritos en este apartado, se convirtieron en las herramientas teórico-metodológicas que ayudaron a realizar este trabajo. En el capítulo siguiente se presentan con detalle los principales resultados que se encontraron a lo largo del trabajo de campo y las contribuciones generadas por dichos hallazgos.

Análisis y discusión de resultados

“El principio del error empirista [...] radica en la desvinculación de los actos epistemológicos y en una representación mutilada de las operaciones técnicas de la que cada una supone actos de ruptura, construcción y comprobación”.

Bachelard

4.1 El acercamiento al campo de estudio: Rutas de acceso

Para realizar el ingreso al campo de estudio se hizo contacto con el coordinador del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, el cual brindó todas las facilidades para acceder a los expedientes de los egresados de la 6ª generación, así como a las carpetas de los informes entregados al CONACyT en cada periodo de evaluaciones para realizar refrendo del programa mencionado.

Como se recordará, el motivo principal de este trabajo de investigación fue analizar el tipo de disposiciones que generaron los egresados de la MECED, una vez que concluyeron sus estudios de posgrado, obtuvieron el grado correspondiente y se posicionaron dentro del campo laboral. Para esto, el trabajo de campo implicó diversos retos, uno de ellos fue la localización de los egresados, dado que la generación elegida (6ª generación) hacía poco más de 5 años que había terminado su formación en el momento en el que se hizo esta investigación. Dentro del desarrollo del trabajo de campo, hubo diferentes fases para el diseño de los diversos instrumentos así como la planeación de las actividades dirigidas a aplicación de los mismos, a

continuación se explican con mayor detalle estas fases de diseño (tanto cuantitativo como cualitativo).

4.2 Fases de planeación y diseño para el desarrollo del trabajo de campo y el piloteo de instrumentos

a) Fase 1: Selección y caracterización de la muestra

Como ya se mencionó al principio de este capítulo, esta investigación presentó una problemática particular pues, dado que la población seleccionada con la que se iba a trabajar eran egresados, eso implicó que ellos ya no se encontraran concentrados dentro de la institución que los formó. Por lo que se dio a la tarea de rastrearlos para saber dónde se encontraban y una vez ubicados, realizar la aplicación de los instrumentos diseñados.

Como primer paso, bajo la intención de conocer con mayor precisión los perfiles de formación profesional inicial de los egresados se solicitó apoyo a la coordinación de la MECED para acceder a la base de datos de sus estudiantes, donde se encontraban también de los egresados de la 6ª generación (2008-2009) y, se pidió también el acceso a las carpetas en las que se archivaban los expedientes de ingreso al programa de dichos egresados. Cabe señalar, que se consideró la elección de la 6ª generación debido que fue la generación que obtuvo uno de los promedios más altos de aprovechamiento académico y cuyos resultados en la formación y titulación fue de los más destacables en comparación con otras generaciones (anteriores y posteriores a la misma). Del mismo modo, se hizo la invitación a participar a algunos informantes clave de generaciones como la 5ª, 7ª y 8ª.

En este trabajo de investigación, se adoptó como una muestra cualitativa por conveniencia o intencional con el propósito de seleccionar a los sujetos de estudio siguiendo determinados criterios (egresados de la 6ª generación que concluyeron el programa de estudios y obtuvieron el título correspondiente), procurando en la medida de lo posible que la muestra fuera representativa (aquí se eligió a la generación completa, logrando la participación del 90% de la misma) (Babbie, 2000). Este tipo de muestreo se caracterizó por un esfuerzo

deliberado de obtener muestras “representativas” mediante la inclusión en la muestra de grupos típicos (Mejía, 2002). Con ello, se logró hacer la selección directa o intencionada de los individuos de la población a estudiar.

De esta forma, a partir del análisis de los expedientes de los egresados se buscó generar una *radiografía sociográfica* de la composición del grupo a analizar, tratando de recuperar la información más relevante para este estudio como era: su perfil de ingreso a la maestría (perfil de formación profesional inicial), la experiencia obtenida en el campo laboral, la experiencia que tenían en relación al ámbito de la investigación antes de ingresar a la maestría; además de datos generales como: edad, lugar de residencia, estado civil, ocupación, género, entre otros.

b) Fase 2: Diseño de instrumentos cuantitativos

Después de caracterizar a la población, se procedió a construir el cuestionario mixto (preguntas abiertas y cerradas), el cual constó de 49 preguntas, con un segmento para datos personales y organizado en 3 apartados (ver Anexo 1.1), que se mencionan a continuación:

- 1) Antecedentes académicos y laborales.
- 2) Formación de estudios de posgrado.
- 3) Condiciones laborales durante y posteriores al posgrado.

Al principio del estudio se pensó en realizar la aplicación del instrumento en una versión impresa, sin embargo, debido a la dificultad de localización de los egresados se procedió a diseñar una versión del *cuestionario online* a través de la cual fuera mucho más oportuno agilizar el proceso de acopio y organización de la información sin importar en qué lugar se encontraran los egresados (ya que muchos de ellos estaban laborando fuera del estado de Hidalgo).

Antes de realizar la aplicación del cuestionario, se hizo un piloteo del mismo con la intención de hacer la validación de las preguntas que lo componían; además de revisar con mayor precisión aspectos como: la claridad de las preguntas formuladas, la organización de las secciones, el tipo de formato de cada pregunta, el tiempo de respuesta para contestar el

cuestionario, entre otros aspectos. Para el piloteo del instrumento se solicitó la participación de egresados del mismo programa de generaciones previas (en este caso de la 3ª generación) y también se pidió a una especialista en el Área de Ciencias de la Educación de la UAEH que revisara el cuestionario para recibir retroalimentación, con el fin de brindar sugerencias y comentarios para la mejora del mismo. Tomando como base los comentarios hechos por la experta en educación así como las aportaciones hechas por los egresados que participaron en el piloteo del instrumento, se realizaron diversos ajustes entre los cuales se incluyeron: la reducción de la cantidad de ítems, el tipo de formato de algunos espacios de respuestas, el cambio de presentación en los apartados, estructura de algunas preguntas, la modificación de cuadros de respuestas, la eliminación de algunos ítems poco útiles así como algunas modificaciones en el diseño de presentación.

Una vez realizadas estas acciones, se hicieron todos los ajustes pertinentes respecto a cada uno de los ítems que debían ser seleccionados, para proceder a hacer la aplicación con los egresados de la generación elegida (en este caso la 6ª generación). El cuestionario se aplicó a 22 egresados de un total de 24 que componían la generación antes mencionada.

c) Fase 3: Diseño de instrumentos cualitativos

Para esta fase, a partir de la información obtenida de la base de datos del programa de la MECED para invitar a los egresados de otras generaciones (previas y posteriores a la maestría) y que participaran en una sesión de grupo focal. Esta invitación se realizó a través de correo electrónico y vía telefónica; sin embargo, uno de los principales problemas para convocar a participar en el grupo focal fue que las bases de datos no se encontraban actualizadas y muchos de los correos electrónicos ya no eran vigentes, lo mismo que los números telefónicos de los egresados del programa en cuestión, por lo que el poder de convocatoria se vio fuertemente reducido. A pesar de las varias invitaciones realizadas, se confirmó la asistencia a la sesión del grupo focal de 10 egresados de los cuáles sólo asistieron 6. Algunos de los tópicos abordados en la sesión del grupo focal fueron: a) los efectos de la formación científica en su vida laboral y profesional, b) las oportunidades para posicionarse

dentro del campo laboral y c) la opinión de los egresados sobre los criterios de contratación por parte de los empleadores.

En el segundo momento de la 3ª fase del trabajo de campo (la cual adoptó un tinte de tipo cualitativo), se llevaron a cabo alrededor de 15 entrevistas a profundidad a egresados de la 5ª, 6ª y 7ª generación. Bajo el diseño de una entrevista semiestructurada, se consideraron alrededor de 10 preguntas centrales, generadas de algunos aspectos importantes que arrojó la información aportada por el cuestionario (ver Anexo 1.2). Estas entrevistas se enfocaron en 3 elementos básicos: 1) los aprendizajes adquiridos en el proceso de formación de maestría, considerando las expectativas iniciales al ingresar a la maestría, aspectos de tipo curricular, actividades de investigación desarrolladas antes del ingreso al programa; 2) la trayectoria laboral que han seguido antes, durante y después de ingresar al programa de la MECED, tipos de capitales puestos en juego para lograr un posicionamiento laboral y; 3) la opinión de los regresados en relación a los aspectos que valoran los empleadores al hacer su contratación. Los hallazgos más importantes en la aproximación empírica que se realizó en el presente trabajo de investigación se detallan a continuación.

4.3 Principales hallazgos identificados en las disposiciones generadas por los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación

La pregunta general que fungió como directriz para la realización de este estudio fue la siguiente:

¿Qué tipo de disposiciones generaron los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación después de haber recibido su formación académica en posgrado y de posicionarse dentro del campo laboral?

A partir de esta pregunta, se formularon diversas categorías conceptuales y dimensiones de estudio. Estas categorías de análisis fungieron como elementos organizadores para dar origen a dimensiones, las cuales a su vez definieron los indicadores e ítems que configurarían la estructura de los instrumentos que se aplicaron para recabar la información

(ver Figura 4.1). Es importante mencionar que se generaron categorías conceptuales y no se definieron variables, debido a que este trabajo se estructuró con un enfoque mixto, lo cual otorgaba mayor flexibilidad en el tratamiento y abordaje del diseño metodológico. Por este motivo fue que también se establecieron supuestos de investigación en lugar de hipótesis, a diferencia de un estudio de corte totalmente cuantitativo. Las fases del tratamiento mixto, se describieron con mayor amplitud en el capítulo dos.

En el siguiente esquema se describe de forma gráfica la manera cómo se construyeron las categorías y dimensiones de análisis, así como la interrelación de las mismas para comprender el fenómeno de estudio que se abordó en esta investigación.

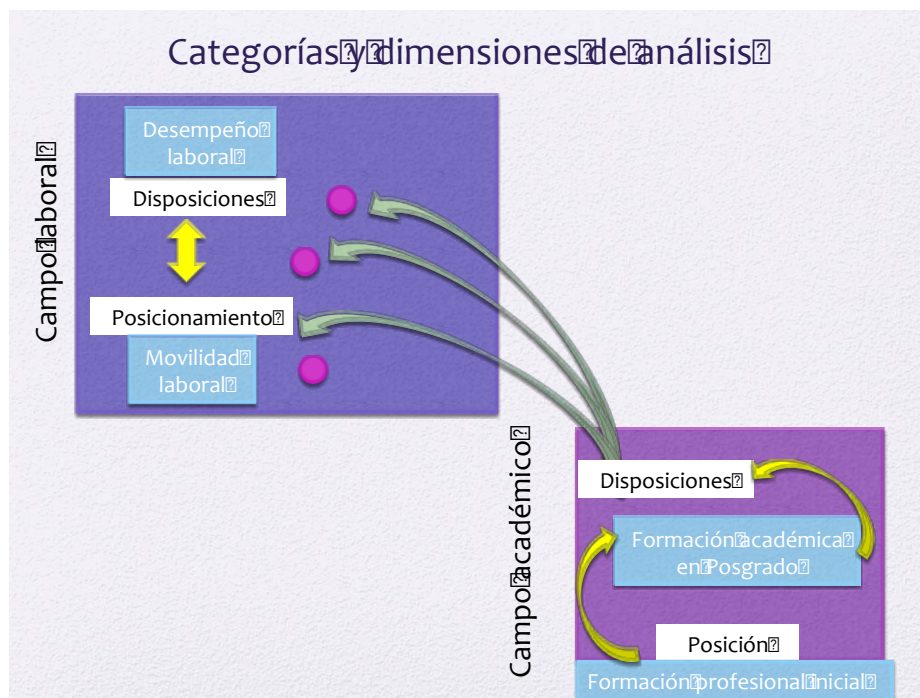


Figura 4.1 Categorías y dimensiones del análisis del objeto de estudio
Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que para cada dimensión se definieron indicadores e ítems dentro de cada instrumento con el fin de hacer una *triangulación* (Bertely, 2000) de la información obtenida y así poder establecer un análisis más profundo de la misma. Es decir, la organización e interpretación de la información empírica, incluida en cada categoría sirvió para ir detectando la recurrencia de ciertos patrones (regularidades) dentro del fenómeno de estudio, con la posibilidad de generar nuevas categorías derivadas de la entidad empírica de estudio (en este

caso los egresados de la maestría), y comprender de manera más precisa las disposiciones generadas por dichos egresados al concluir una formación en posgrado y su posicionamiento dentro del campo laboral. A continuación se explican los hallazgos a partir de cada categoría y dimensión.

a) Categoría: Campo académico de posgrado

Dimensión: Posición

Indicador: Formación profesional inicial
--

Desde las aportaciones de Bourdieu (1997), se debe tener presente que la posición ocupada por los agentes en el espacio social se logra mediante la distribución de las diferentes especies de capital. La *estructura social* se define como un sistema de posiciones, es decir, la posición de un agente social va a estar definida a través de diversas coordenadas sociales, en la primera dimensión a partir de la acumulación de un determinado *volumen* global del capital (bajo sus diferentes especies: económico, cultural, social y simbólico) y, en la segunda dimensión según la *estructura* de ese capital acumulado en el volumen total del mismo. Cuando los aspirantes intentan ingresar al programa de maestría deben poseer una serie de capitales que les permitan al menos mantenerse dentro del proceso de selección, donde compiten por obtener un lugar como un “posible estudiante” de posgrado. El primer capital que deben de poseer es de tipo cultural (en su manifestación institucionalizada, bajo el soporte de un título de educación superior), además contar con cierto capital económico para cubrir los costos de ingreso, ya que al ingresar al curso propedéutico de selección los aspirantes deben hacer el pago por dicho curso, a pesar de que el proceso de desarrolla dentro de una universidad pública.

De este modo, se observa que cuando los egresados de la maestría comienzan su formación en la misma, se acercan al campo de formación del posgrado con la intención de ser aceptados. La primera de las posiciones que ocupan es la que se refiere a un *a) solicitante*, quien pide información sobre el programa y trata de indagar el tipo de requisitos para poder

acceder a este nivel educativo. Como segunda posición, el solicitante que logra cumplir con todos los requisitos administrativos que se le piden (con ello paga una parte de la cuota de entrada al campo académico de posgrado), se convierte de manera transitoria en un *b) aspirante*, el cual se somete a un detallado escrutinio de las habilidades que posee para saber si es un candidato adecuado que ingrese como estudiante en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación (MECED). Este aspirante ingresa a un curso propedéutico en el que se valora el nivel de competencias (conocimientos, habilidades y destrezas) que posee en relación a la investigación; una vez que se concluye la amplia gama de evaluaciones, se hace una selección de aquellos aspirantes que configurarán el grupo de los estudiantes formales del programa de posgrado. En relación a este proceso de ingreso al campo, Bourdieu (1997) argumenta que en cada momento es el estado de relaciones de fuerza entre los jugadores lo que define la estructura del campo. Se puede representar a los jugadores como si cada uno de ellos tuviera una pila de fichas de colores y cada color correspondiese a una especie dada de capital (tal como ocurre con los aspirantes de la Maestría en Ciencias de la Educación cuando intentan ingresar a dicho programa), de manera tal que su fuerza relativa y su posición en el espacio de juego así como los movimientos que haga que ponga en práctica (estrategias) –más o menos arriesgados o cautos, subversivos o conservadores– dependerán tanto del número total de fichas como de la composición de las pilas de fichas que conserve, esto es, del volumen y la estructura de su capital. Una vez hecha la selección, el aspirante elegido se convierten en *c) estudiante* bajo el abrigo institucional, de manera que dicho estudiante contará con dos años para formarse como investigador, tiempo en el cual, se espera que logre adquirir y desarrollar “un habitus científico” o mejor dicho, una disposición hacia la investigación (como uno de los objetivos principales del programa de la MECED). Cuando el estudiante ha cumplido con la acreditación de todos los seminarios, y ha cubierto su cuota de salida (haber concluido su tesis y defenderla ante un grupo de sínodos), su posición pasa a ser la de un *d) graduado* y finalmente se convierte en un *e) egresado* en cuanto finaliza su compromiso con la institución que lo formó y sale de ésta (la Figura 4.2 ilustra las posiciones antes descritas de manera gráfica).

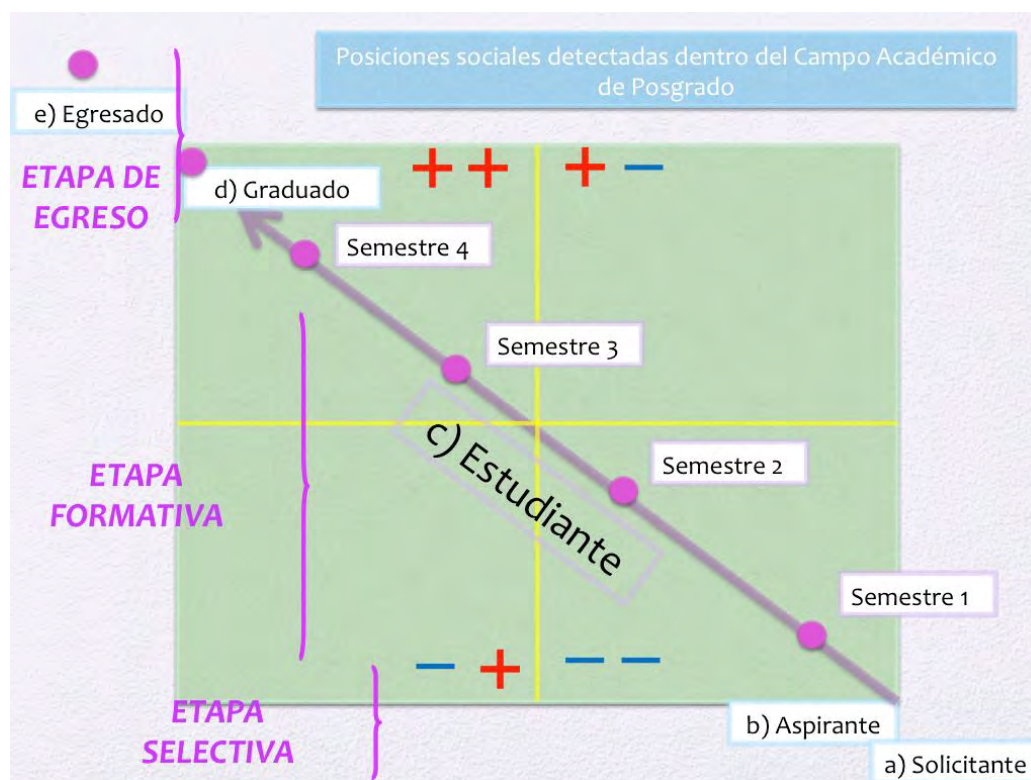


Figura 4.2 Posiciones sociales dentro del Campo Académico
Fuente: Adaptado de Cerón y Ramos, 2009.

De acuerdo con Bourdieu (1997) estas posiciones están definidas de forma objetiva, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies de poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). Es importante resaltar que la posición no puede ser estática, es decir, cuando se incorpora el factor de “tiempo” se hace necesario distinguir entre propiedades ligadas a la posición definida de forma sincrónica y propiedades ligadas al devenir de la posición (Bourdieu, 2005). De este modo, posiciones idénticas en lo sincrónico podrán tener un valor por completo diferente, según se trate de agentes o grupos sociales en ascenso o descenso. Es así como aparece la noción de *trayectoria social*.

Por otro lado, el efecto que genera el saber si un programa está o no dentro del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) es el reflejo de un alto reconocimiento simbólico, de ahí que la demanda solicitantes para un programa así suele ser bastante alta. Lo que ocurrió en el caso del programa de Maestría en Ciencias de la educación, fue el aumento de candidatos (solicitantes) que convocatoria tras convocatoria se ven atraídos a participar en el proceso de selección, en las últimas dos generaciones (8ª y 9ª generación) ha habido cerca de 150 solicitantes y poco más de 80 aspirantes. Sin duda, además de ser un programa que está reconocido dentro del padrón de CONACyT, uno de los mayores atractivos es el hecho de que ofrezca a sus estudiantes una beca-manutención por el tiempo que dura su formación en maestría, con la intención de que los estudiantes se dediquen a sus estudios de tiempo completo, sin embargo, a través del paso de las generaciones se observa que esto... no siempre ocurre, pues los estudiantes además de recibir la beca continúan con su trabajo, lo que afecta su rendimiento académico dentro del programa de posgrado.

El programa de Maestría en Ciencias de la Educación lleva 9 promociones, de las cuales han egresado 214 alumnos y se han titulado un aproximado de 112. Actualmente está en proceso de formación la novena generación y próxima a realizar la selección de la décima generación, el programa curricular además está atravesando por un periodo de rediseño y a se encuentra a punto de realizar un proceso de evaluación para refrendar su reconocimiento dentro del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP) del CONACyT.

Cabe agregar que a partir de la 7ª hasta la 9ª promoción no se han podido calcular de forma precisa los datos de los egresados titulados, ya que este proceso de titulación ha sido muy lento y se ha observado que en una gran cantidad de los casos, dichos egresados no han obtenido el grado por diversas razones (han comenzado a trabajar de forma inmediata, no han concluido su tesis, no les interesa tener el grado, se han dedicado a compromisos personales, entre otros), motivo por el cual se han comenzado a emprender una serie de acciones por parte de la coordinación del programa de maestría para evitar que la eficiencia terminal se vea afectada, sobre todo considerando que el programa está registrado dentro del Padrón de Posgrados de Calidad y una de las exigencias es conservar el 100% de eficiencia terminal de sus estudiantes. Las cifras antes mencionadas se pueden apreciar de forma más clara en la siguiente tabla (ver Tabla 4.1).

Tabla 4.1 Eficiencia terminal del programa de Maestría en Ciencias de la Educación

Generación	Estudiantes aceptados al Programa	Estudiantes que abandonaron el Programa	Estudiantes titulados	% Titulados
Primera: 1992-1994	22	2	20	90.9%
Segunda: 1994-1996	11	5	6	54.5%
Tercera: 2000-2002	31	1	20	64.5%
Cuarta: 2003-2004	23	0	22*	95.6%
Quinta: 2005-2007	23	0	21	91.3%
Sexta: 2008-2009	24	0	23	95.8%
Séptima: 2010-2011	29	2	13	48.14%
Octava: 2012-2013	23	2	13	61.90%
Novena: 2014-2015	29	**	**	**
Total	214	8	112	88.9%***

Fuente: Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, 2015.

*Sólo 22 integrantes pudieron titularse, uno ellos falleció antes de lograr su titulación.

** Los datos no pueden ser calculados porque las generaciones están en proceso de formación y titulación al momento de realizar el presente estudio.

*** El porcentaje de la eficiencia terminal se ha calculado hasta la 6ª generación, ya que en las promociones posteriores aún hay una gran cantidad de egresados que no se han titulado y se encuentran en ese proceso por lo tanto, las cifras son difíciles de calcular.

El prestigio de una institución educativa o de un programa educativo está sin duda definido por el cúmulo de capital simbólico que éstos poseen, lo cual implica la lucha por un reconocimiento (por ejemplo, de su calidad). El capital simbólico puede definirse como cualquier propiedad (por ejemplo: capital físico, económico, cultural o social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguirla) y reconocerla, confiriéndole algún valor (por ejemplo, el honor a las sociedades mediterráneas es una forma típica de capital simbólico, que sólo existe a través de la reputación, es decir, de la representación que de ella se forman los demás, en la medida en que comparten un conjunto de creencias apropiadas para hacerles percibir y valorar unas propiedades y unos comportamientos determinados como honorables o deshonorables). Esta es la forma que adquiere cualquier tipo de capital cuando es percibido a través de unas categorías de percepción que son fruto de la incorporación de las divisiones o de las oposiciones inscritas en la estructura de la distribución de esta especie de capital (por ejemplo: fuerte/débil, grande/pequeño, rico/pobre, culto/inculto, etc.) (Bourdieu, 1997).

En el momento de ingreso de la sexta generación (en el año 2007) del programa de la MECED impartido por la UAEH, hubo 201 solicitantes de informes en una fase de pre-

registro. Considerando a ésta última cantidad como el 100%, de ella 82 personas (40% aprox.) se registraron en el proceso de selección y 53 (26%) fueron aceptados como aspirantes para participar en el curso propedéutico de selección (en una segunda fase), aunque sólo 47 (el 23%) se inscribieron para esta etapa. Los aspirantes inscritos se mantuvieron compitiendo en un curso que duró 3 meses y medio, de los cuales fueron aceptados 24 (un 11.9% aproximadamente) al programa (ver Figura 4.3 y 4.4).

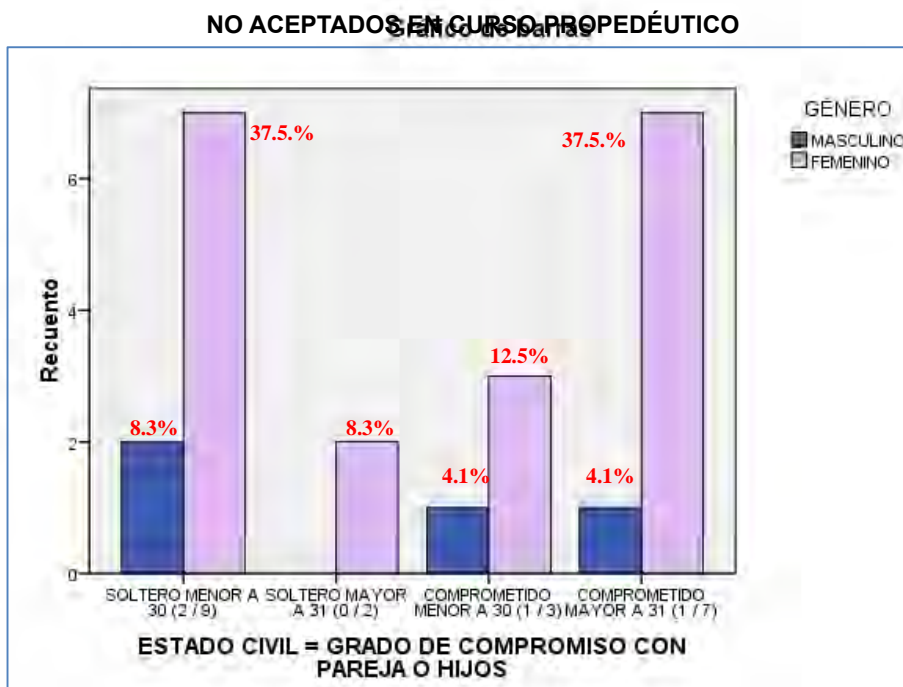


Figura 4.3 Distribución por género de los aspirantes no aceptados en el programa de la MECED.
Fuente: Elaboración propia.

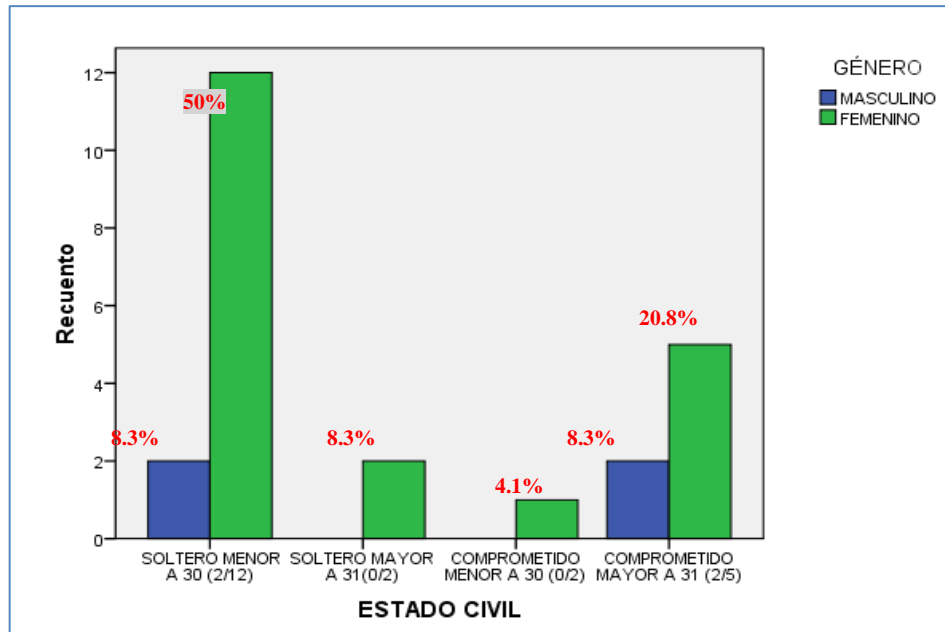


Figura 4.4 Distribución por género de los aspirantes aceptados a la MECED.
Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, es preciso añadir que la cantidad de aspirantes seleccionados (de la 6ª generación de la MECED) se realizó teniendo en cuenta los requisitos y el perfil de ingreso consensuados en la academia de los docentes de la Maestría en Ciencias de la Educación del Área de Ciencias de la Educación, acordando por ejemplo, que los grupos no tuviesen más de 25 de estudiantes, para cumplir con los criterios de calidad que establece el CONACyT. En este sentido, el campo académico de posgrado se puede describir como un espacio de juego donde las posiciones de los competidores (en este caso los aspirantes que quieren ingresar al programa de maestría), se regulan bajo una serie de reglas que los impulsan a “creer” que vale la pena competir para ingresar a un programa de maestría. Así, al considerar el *campo* como un espacio de juego, lo que está en juego representa en su mayor parte el producto de la competencia entre los jugadores (Bourdieu, 2008), por lo que es posible afirmar que el campo no es el producto de un acto de creación deliberado sino que sigue reglas o, mejor dicho regularidades que no son explícitas ni están codificadas, pero sí son practicadas y se van incorporando conforme avanza el juego y conforme se está inmerso en él (se participa *en* él y *de* él). De esta forma, el proceso de selección representó para la gran mayoría de los participantes una etapa en la cual tuvieron que poner en juego una serie de capitales que les

permitieran: a) *primero*, figurar como jugadores (posibles candidatos de ingreso, en su posición de aspirantes) y b) *segundo*, ponerlos en acción durante el momento en el que se realizara la selección de acuerdo a su desempeño (apostando el cúmulo de “fichas” que poseían) en la fase previa de selección para ingresar al programa de maestría.

En el campo académico, pensar en una inversión en el juego remite a considerar la serie de estrategias puestas en marcha para “aprender a jugar” de acuerdo a las reglas de acceso al campo. De esta manera, los jugadores son admitidos en el juego, se oponen unos a otros, sólo en la medida en que coinciden en su creencia en el juego y en lo que se juega, a lo que atribuyen un reconocimiento fuera de todo cuestionamiento (Bourdieu, 2008). Los jugadores acuerdan que el juego merece ser jugado, que vale la pena jugarlo, y esta cohesión es la base misma de su competencia. Sin embargo, no se debe olvidar que la jerarquía de las diferentes especies de capital (económico, cultural, social, simbólico) varía en los distintos campos. Esto es así porque en el fondo, el valor de una especie de capital depende de la existencia de un juego donde tal competencia puede ser utilizada, es decir, se trata de una especie de capital que es eficaz en un campo determinado –tanto a modo de arma en la contienda como de estrategia en el juego– que permite a sus poseedores disponer de un poder, una influencia y por tanto, existir en el campo en el que se juega (Bourdieu, 2008).

Por otra parte, de acuerdo a los primeros análisis de los resultados obtenidos de los expedientes de los egresados de la MECED, fue posible conocer sus perfiles profesionales iniciales y algunos de los hallazgos fueron los siguientes:

La población estuvo compuesta por: 6 licenciados en psicología, 1 licenciada en derecho, 3 licenciadas en ciencias de la educación, 1 economista, 1 licenciada en lengua inglesa, 1 licenciada en contaduría, 1 licenciado en trabajo social, 2 licenciados en pedagogía, 6 normalistas, 1 licenciada en computación y 1 licenciada en sistemas (ver Figura 4.5).

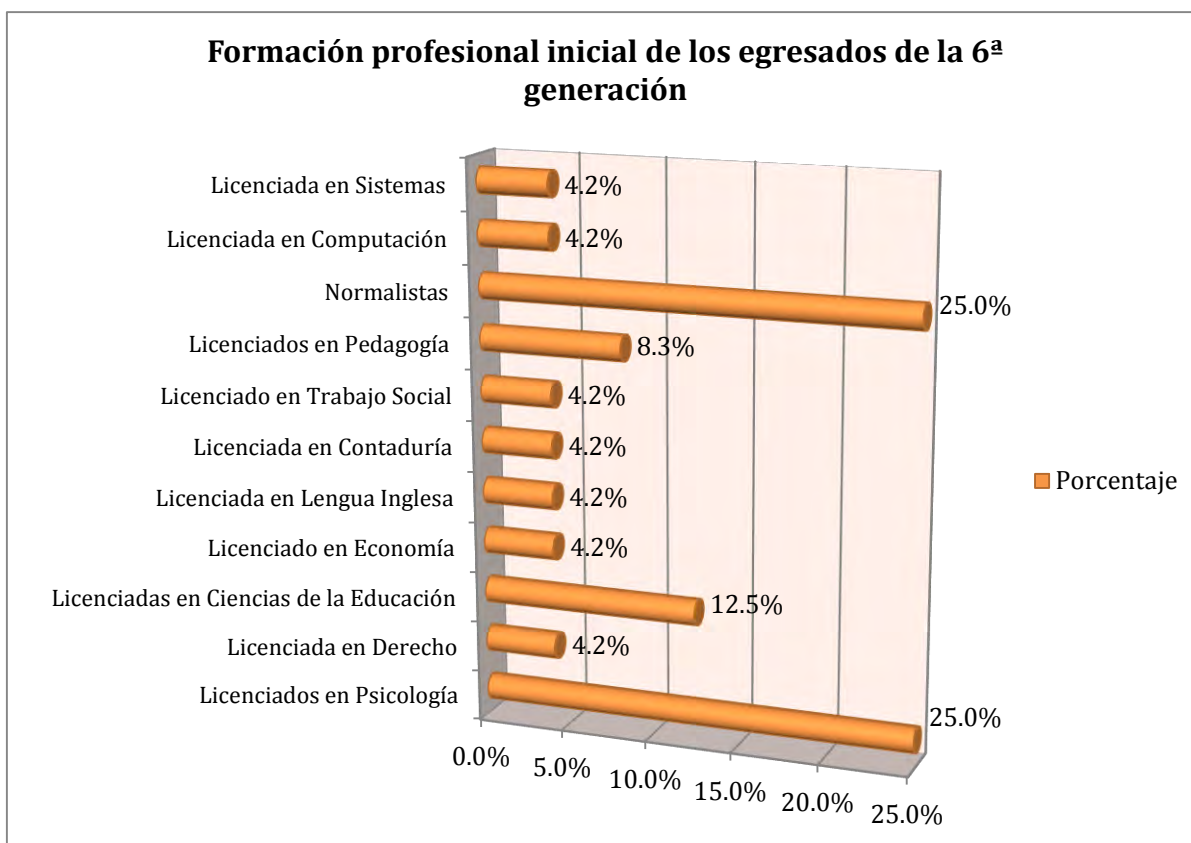


Figura 4.5 Formación profesional de los egresados de la 6^a generación de la MECED
Fuente: Elaboración propia.

Esta enorme diversidad en los perfiles de formación profesional inicial se observó (en la información aportada a través de las entrevistas), como un fuerte obstáculo en la formación para la investigación. Como se puede apreciar en la gráfica anterior, los perfiles correspondían tanto a egresados del área de ciencias exactas como del área de ciencias sociales; en el primer grupo se encontraban desde ingenieros, contadores, economistas, licenciados en sistemas computacionales entre otros, así como egresados de escuelas normales y egresados del área de ciencias de la salud (psicólogos) y finalmente un pequeño porcentaje (12.5%), quienes de alguna forma provenían de la Licenciatura en Ciencias de la Educación la cual pertenecía a un programa que estaba alineado al enfoque que se trabajaba en la MECED. Mientras que los egresados del área de ciencias exactas mantuvieron una posición frente a los fenómenos de estudio que correspondía a su área, aquellos que pertenecían al área de ciencias sociales y

humanidades, generaron una idea muy distinta respecto a las características de hacer ciencia y desarrollar un trabajo de investigación dentro del área de las Ciencias de la Educación.

Al respecto una egresada expresó lo siguiente:

“Y los trabajos de investigación que había yo participado en la licenciatura, eran de laboratorio, no eran de tipo social, eran de tipo experimental. Eran muy diferente, aparte de que... me costó trabajo entender o... encajar en la teoría de la educación, porque mi formación era psicóloga y ... clínica, entonces... me costó mucho trabajo pero no...durante el tiempo [que estudié la maestría], no logré hacer un *click* con la teoría educativa, no.” (E10-6, egresada de la 6ª generación).

A través de esta indagación sobre la formación profesional inicial de los egresados de posgrado, se observó que esta heterogeneidad de perfiles tuvo como desventaja que los puntos de partida en relación a la investigación fueran muy dispares. Por un lado, se encontraban los estudiantes que contaban con la experiencia de haber realizado una tesis en licenciatura para titularse, o algunos más que tenían el conocimiento sobre el empleo de ciertas herramientas metodológicas, el empleo de técnicas para la recopilación de información, o incluso habían participado o seguían participando como asistentes en algún proyecto de investigación con doctores de la misma facultad; mientras que por otro lado, había estudiantes que jamás habían desarrollado siquiera una temática de investigación y mucho menos desde el área de las ciencias de la educación, por lo tanto su bagaje era muy reducido al abordar temas del ámbito de la investigación educativa. Esto generó una fuerte tensión en aquellos estudiantes que apenas estaban ingresando al mundo de la ciencias de la educación, para quienes era su primera experiencia y apenas estaban conociendo e incorporando los elementos que le pudiesen ayudar a lograr la construcción de un objeto de estudio, pero sobre todo, para cubrir su “cuota de salida” del programa de maestría lo cual implicaba: *presentar y defender su tesis de grado*.

En relación a la diversidad en los perfiles profesionales iniciales, una egresada expresó lo siguiente conforme a su experiencia:

“... creo que no consideraron digamos...el punto de partida de muchos de nosotros que no teníamos habilidades para investigar y considero que no nos dieron específicamente habilidades... digamos... “básicas” para investigar. Consideraron un cierto punto de partida, de que todos ya teníamos ciertas bases, y no todos teníamos esas bases, muchos las tuvimos que desarrollar por nuestra cuenta”. (E8-6, egresada de la 6ª generación).

Más adelante reafirma lo complicado que fue para ella hacer la construcción de un proyecto de investigación, ya que al provenir del área de ciencias exactas y carecer de la experiencia en la elaborar tesis para titularse de la licenciatura, el proceso se vuelve más complicado cuando llega a estudiar la MECED. La egresada lo refirió de esta manera:

“A mí me hubiese gustado que hubieran tomado el punto de partida de muchos de nosotros, cuál era... un diagnóstico real de cuáles eran nuestras habilidades en el desarrollo de la investigación. Yo decía: ‘bueno... si a mí me van a enseñar a investigar y a eso vengo, ¿por qué me piden como requisito que haga yo un protocolo, si yo nunca lo he hecho?!’ por ejemplo, ¿no? Bueno... a mí me hubiera gustado que me dijeran: ‘mira, un protocolo se hace así, tiene estos elementos, esto implica cada una de las situaciones que tú tienes que plantear’, y siento que ahí no hubo ese acompañamiento, a mí se me hizo muy estresante y siempre era la cuestión que yo decía, ‘bueno... si vengo aquí a aprender cómo investigar por qué no me lo dicen desde el propedéutico y me apoyan para hacer este protocolo’, sino que a mí simplemente me dicen: ¡Hay que presentarlo!”. (E8-6, egresada de la 6ª generación).

A pesar de las fuertes desventajas señaladas, de acuerdo con la opinión expresada por algunos egresados de la 6ª generación de la MECED (a través de las entrevistas a profundidad), la diversidad de perfiles en la formación profesional proveía ciertas ventajas a su formación en maestría, pues esta diversidad de formaciones de origen fue considerada como una oportunidad para compartir experiencias con profesionales que laboraban en distintos niveles educativos. En la generación analizada, había perfiles de todos los tipos (desde preescolar hasta nivel superior) lo cual enriquecía mucho las aportaciones durante los seminarios del programa permitiendo una mejor comprensión de los fenómenos educativos.

Así lo expresó una egresada:

“Sí, porque (en el grupo) teníamos desde preescolar hasta universidad y entonces para mí, yo era buenísima para hablar de lo de nivel superior, porque era el contexto donde me movía, saber cómo se fundamentaba y demás, pero el día que me hablaban del sistema básico, yo estaba perdida entonces puedo decirte que era muy enriquecedor contar con compañeros de diversos niveles educativos. Había compañeros que estaban al frente de la secundaria por ejemplo, y así les aprendes muchas de qué es lo está pasando y no te quedas de referencia nada más de los libros o de lo que pueden estar publicando, sino problemáticas que les había tocado vivir o estaban viviendo en ese momento y que eran temas de discusión para las diferentes asignaturas”. (E7-6, egresada de la 6ª generación).

Por otra parte, en las respuestas obtenidas en el cuestionario aplicado a los egresados de la 6ª generación de la MECED se detectó que la razón más recurrente para ingresar a un posgrado educativo fue la de fortalecer y/o mejorar sus habilidades para la investigación (43%), seguida de la razón de mejorar sus oportunidades laborales (33%)(ver Figura 4.6).

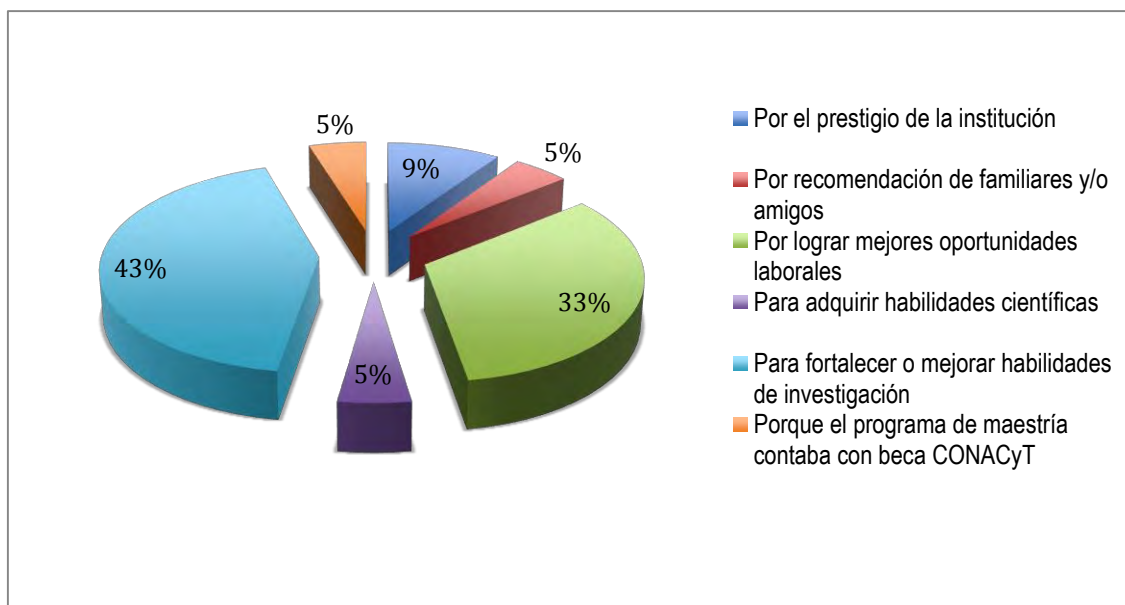


Figura 4.6 Criterios de selección del programa de la MECED
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar aunque los egresados “declaran” que deseaban fortalecer y mejorar las habilidades dirigidas hacia la investigación, esto queda sólo como un “enunciado de intención” puesto que al preguntarles sobre su experiencia en la participación de proyecto de investigación antes de ingresar a la maestría o de la evidencia que realizaran actividades vinculadas al trabajo científico (aplicar instrumentos, ser asistente de algún investigador, publicar de forma individual o en colectivo, haber realizado una tesis, entre otras actividades), es casi nula este tipo de experiencias en muchos de ellos, situación que ha prevalecido aún después de haber recibido la formación en posgrado, pues al preguntar sobre si realizaban actividades de investigación después de concluir la maestría fue un mínimo porcentaje el que manifestó que lo hacía.

Como puede apreciarse, la durabilidad del proceso de inculcación de la formación para la investigación en los egresados de la MECED se muestran poco favorecedores, entre las causas principales a las que se puede aludir este hecho, se encuentran: 1) la amplia diversidad de los perfiles de formación inicial en los estudiantes que ingresan al programa, lo cual dificulta en muchos de los casos la incorporación de una formación hacia la práctica científica desde el ámbito de las Ciencias de la Educación; 2) la poca o nula experiencia que tienen en relación a su contacto con prácticas propias del campo científico, 3) su situación laboral (muchos continuaban trabajando de forma normal) y 4) la poca motivación por parte de sus tutores para colaborar en actividades de investigación. Es claro entonces, que investigar implica una serie de condiciones donde se conjugan aspectos que se pueden resumir en 3 verbos: “querer”, “tener” y “poder”.

- Querer: tener la voluntad y motivación para desear desarrollar actividades propias de la investigación.
- Tener: contar con conocimientos de diverso tipo (teóricos y metodológicos), para desarrollar propuestas de investigación con un adecuado sustento.
- Poder: tener ciertas condiciones objetivas para poder realizar actividades de investigación.

A partir de la realización de las entrevistas, se apreció también que una gran parte de los egresados se vieron empujados a buscar la formación a nivel de posgrado debido a las políticas de tipo institucional del espacio donde laboraban antes de ingresar al posgrado, pues

de forma particular en las IES el hecho de que los académicos cuenten con grados de maestría o doctorado, eleva los indicadores de calidad. De ahí que alguno de los entrevistados mencione lo siguiente:

“Entonces yo veía, los indicadores que teníamos en el instituto: maestros y doctores y...también la otra, la que detonó que ya tenía que estudiar la maestría, fue...que me quitaron un estímulo. Yo tenía un estímulo siendo licenciado y me lo quitan y me dicen: ‘No, es que ya necesitas tener maestría’, entonces me obligan ‘entre comillas’ a estudiarla. Y entonces ya es cuando veo para acá, que dos compañeras mías estudian la maestría en educación y ya me dicen, mi jefa me dice en ese entonces me dice ‘estúdiala y tienes beca’, entonces fue cuando me entero de la beca, entonces es que decido estudiar”. (E12-6, egresado de la 6ª generación).

Derivado de la revisión de los expedientes de los egresados, se encontraron algunos hallazgos a partir del análisis de los aspirantes que participaron en el proceso de selección antes del ingreso a la maestría. Uno de estos hallazgos surgió al clasificar por género y edades a la población seleccionada (en este caso los estudiantes de la 6ª generación del programa, posteriormente egresados). De acuerdo con Bourdieu (1997) los agentes sociales son a la vez clasificados y clasificadores, aunque dicha clasificación se realiza de acuerdo la posición que éstos ocupan dentro del espacio social y dentro de las propias clasificaciones. Desde este punto de vista, “la realidad social” consiste en una serie de relaciones invisibles, las cuales constituyen un espacio de posiciones externas unas respecto de otras, definidas por su distancia relativa entre ellas. De este modo, a través de esta tipificación se detectó que, durante el proceso de admisión y de formación de los maestrantes, de acuerdo a la distribución por edades entre los agentes, se identificaron al menos tres grandes grupos: 1) hombres (con y sin hijos), 2) mujeres con hijos y 3) mujeres sin hijos.

Dado que una de las tareas de la ciencia es reconstruir el espacio social de tal forma, que esta reconstrucción permita explicar y predecir el mayor número posible de diferencias observadas entre los individuos, con la intención de determinar los principales principios de diferenciación necesarios o suficientes para detallar la totalidad de las características observadas en un determinado conjunto de individuos (Bourdieu, 2001). Al establecer esta diferenciación en el caso de las mujeres, se trató de indagar con mayor profundidad quiénes eran estas mujeres (su perfil socio-familiar y grupo etario al que pertenecían) y de qué manera

habían vivido el proceso de selección al programa de posgrado, ingresar y mantenerse en él hasta concluir.

Bajo la lente de la Teoría de los Campos, el mundo social puede ser concebido como un espacio multidimensional, que puede ser construido empíricamente descubriendo los principales factores de diferenciación que dan razón de las diferencias observadas en un determinado universo social o, descubriendo los poderes o formas de capital que son o pueden llegar a ser eficientes. Así, de acuerdo con Bourdieu (2001) la distribución de las propiedades que están activas en el universo estudiado, se pueden entender como aquellas propiedades que son capaces de otorgar fuerza, poder y por consiguiente provecho a sus poseedores.

Por tanto, la construcción del espacio social es el fundamento de una división dentro de las clases que son construcciones analíticas fundadas en la realidad que se estudia. Es así como las clases teóricas construidas en la presente investigación, permitieron hacer una distinción entre los agentes sociales de la población estudiada. De esta forma, las clases construidas teóricamente permitieron reunir a los agentes sociales que, estando sujetos a condiciones similares tienden a unirse unos a otros y, como resultado están inclinados a reunirse prácticamente, para juntarse como grupo práctico, y así reforzar los puntos de unión (Bourdieu, 2001). Así, una clase teórica o una clase sobre el papel puede ser considerada como una clase real probable, o como la probabilidad de una clase real, cuyos componentes se puedan aproximar o movilizar sobre la base de sus similitudes.

De acuerdo a los datos obtenidos, del 100% de los estudiantes de posgrado que fueron aceptados en el programa (24 en total), un 17% correspondió a la presencia de varones (en edades entre los 28 y los 40 años, con y sin hijos), un 25% de mujeres en edades maduras (mayores de 30 años, con hijos aunque mayores de edad) y un 58% de mujeres de mujeres solteras (menores de 30 años y sin hijos). Este dato, nos permitió interpretar que: si se era mujer mayor a treinta años, con compromiso familiar (esposo o hijos por atender); la frecuencia estadística develaba que era más probable que no sobreviviera al proceso de selección de la maestría e ingreso y conclusión de la misma. Por contraste, si era una mujer menor a treinta años, y sin compromiso que le demandara tiempo, era más probable que lograra ser aceptada a un programa de posgrado (en este caso el de la MECED). Esto al menos en el caso de las mujeres (ver Figura 4.7).

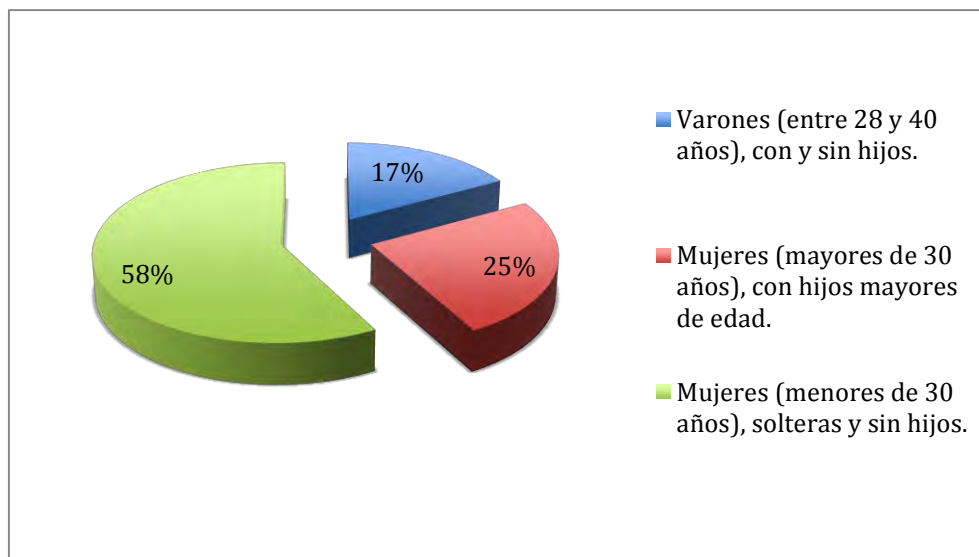


Figura 4.7 Distribución por género y edad de los egresados de la MECED.
Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en relación a los procesos de titulación de los estudiantes de la 6ª generación, se tuvo el dato de que 22 alumnos se titularon (3 hombres y 19 mujeres) mientras que 2 alumnos (1 hombre y 1 mujer) no lo hicieron. Para finalizar este apartado en relación a los hallazgos detectados, se resumen los siguientes aspectos:

- ♦ A pesar de que el campo del posgrado en educación es un campo con una presencia femenina bastante alta, en el caso de las mujeres se identificó que no poseen cualquier tipo de perfil (a pesar de ofertar el programa a cualquier género sin importar su edad). Las mujeres que pudieron acceder y mantenerse en un programa de posgrado fueron (en su mayoría) mujeres jóvenes (entre los 22 y 30 años) que además gozaban de la posibilidad de no tener compromiso familiar que les demanda tiempo y atención (solteras y sin compromiso familiar). También existió otro grupo de mujeres, con un rango de edades maduras (45 o más años) con hijos pero que no requerían de gran demanda de atención (jóvenes universitarios o con edades superiores a esta etapa). Sin embargo, en el caso de los varones este tipo de aspectos no tenían mayor efecto o problema, pues siendo varones con o sin hijos, de cualquier edad tenían la posibilidad de dedicarse de tiempo completo a la realización de actividades académicas y escolares

propias de la formación a nivel de posgrado. A partir de este hallazgo, es posible comprender cómo los agentes que ocupan posiciones vecinas en el espacio social son colocados en condiciones parecidas y por tanto, están sujetos a similares factores condicionantes; en consecuencia, tienen todas las posibilidades de tener disposiciones e intereses semejantes, y así de producir prácticas y representaciones de una especie similar (Bourdieu, 2008). Es decir, aquellos agentes sociales que comparten posiciones homólogas tienen mayores o altas posibilidades de tener los mismos *habitus*, mínimamente debido a los rasgos en el tipo de trayectorias similares, las cuales los han llevado hasta la posición que actualmente ocupan; así, las disposiciones adquiridas en la posición ocupada implica un ajuste de esa posición.

- ◆ Para fortalecer la idea anterior, de acuerdo a los datos estadísticos aportados por los estudios de Didou (2011) existe, una subrepresentación cuantitativa de mujeres en el SNI, demostrando una raigambre emocional e ideológica⁷, lo cual es sólo la punta del *iceberg* pues otras manifestaciones de desigualdad de género se visualizaban en que las mujeres no son mayoritarias en ninguna área disciplinaria del SIN. De manera proporcional, las mujeres científicas están mucho más representadas en las áreas de Humanidades y Ciencias de la Conducta (48.4%), de Medicina y Ciencias de la Salud (43.2%) y de Biología y Química (40.5%) que en las Físico-matemáticas y Ciencias de la Tierra (18.2%) o Ingenierías (19%) (Didou, 2011). En la escala de prestigio y reconocimiento, la presencia de las investigadoras se debilita conforme al paso jerárquico entre una categoría y la siguiente: representan 39% de los candidatos, pero su proporción baja a 34.6% en la categoría 1, a 28.5% en la 2 y en la 3 18% (Didou, 2011). Por si fuera insignificante el hecho que los grados de eliminación de las mujeres son proporcionales al incremento de los requisitos que condicionan la inclusión en las distintas categorías del SNI, sus pautas de recorrido ascendente son más retardadas que las de los hombres: mientras en 2009, el hombre más joven en el nivel 2 tenía 34 años, la mujer más joven en el mismo nivel tenía 36 años. En el 3, las edades respectivas eran de 38 y de 44; en consecuencia, no sólo un hombre tenía dos veces más probabilidades que una mujer de alcanzar la categoría 3 sino que las pocas mujeres que arribaban a la cúspide del sistema lo hacían a una edad superior a la de los hombres (Didou, 2011).

-
- ◆ La diversidad de los perfiles de ingreso de los egresados de maestría representó una serie de obstáculos para aquellos estudiantes que poco contacto habían tenido con la realización de actividades de investigación, lo que impidió una adecuada y rápida apropiación de los lenguajes científicos. Pacheco (2009) argumenta que un rasgo tradicional del carácter profesionalizante en la formación de recursos para la investigación, es la poca relación existente entre la formación académica y su productividad científica. Aún cuando la obtención de un título prevalece como el indicador de una formación, ésta no necesariamente asegura la creatividad del individuo ni su preparación para la investigación. Es así como el tipo de relaciones sociales prevalecientes entre los diversos sectores que componen a la comunidad científica contribuyen a la determinación de aquellos aspectos que formalizan la figura del investigador, más como un profesional que como un científico, destacando aspectos como: su origen disciplinario, su área o línea de investigación, el prestigio institucional del lugar de procedencia, en términos de formación académica o bien de experiencia profesional y la trayectoria profesional y de investigación (Pacheco, 2009). Sin duda, la sobreproducción o acreditación de estudios posteriores a la educación universitaria (diplomados, especializaciones y posgrados de maestría y doctorado), así como la devaluación de las posiciones universitarias –subalternas sobre todo–, que se han multiplicado sin que se abran las carreras en igual proporción a causa de la estructura ciertamente arcaica de la jerarquía universitaria, han provocado que se disemine la idea de que la obtención de posgrados llevarán a elevar la calidad de las instituciones educativas y con ello sean más eficaces y efectivas. Lo cual en la práctica no siempre se ve reflejado.

4.4 Categoría: Campo académico de posgrado

Dimensión: Disposición

Subdimensión: Formación académica en posgrado

La relación entre *habitus* y el campo es ante todo una relación de condicionamiento, ya que el campo estructura el *habitus* que es producto de la incorporación de la necesidad immanente de este campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes; y de forma recíproca, el *habitus* contribuye a constituir el campo como un mundo signifiante, dotado de sentido y de valía, donde vale la pena desplegar las propias energías (Bourdieu, 2008). En el caso del campo académico del posgrado y del tipo de disposiciones generadas en éste, se puede apreciar que una vez que ingresan los estudiantes con un cúmulo de experiencias y formación en campos tan diversos (su formación profesional inicial y su trayectoria laboral por ejemplo), se somete a todos a un proceso formativo bajo condiciones bastante homogéneas. No obstante, a lo largo de su trayectoria como estudiantes los elementos iniciales se combinan con otros aspectos como: el ambiente académico, el vínculo que generan con investigadores experimentados, la calidad de las asesorías recibidas, su condición laboral y familiar (ya que muchos de ellos no dejaron sus empleos durante la maestría) entre otros aspectos (ver Figura 4.8).

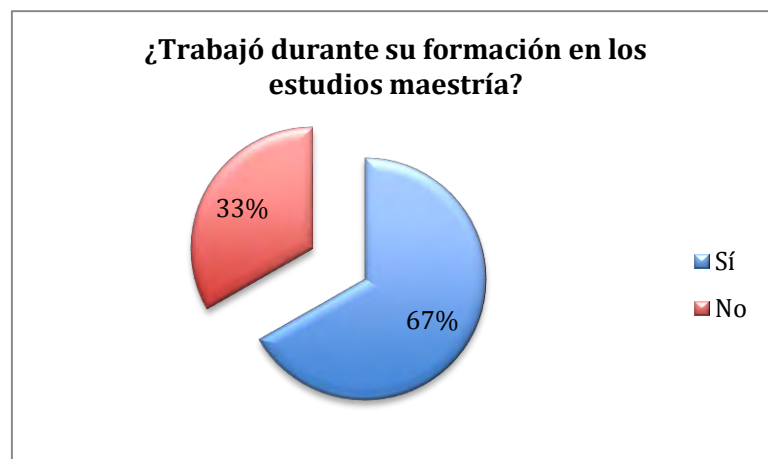


Figura 4.8 Egresados que siguieron trabajando durante su formación en maestría.
Fuente: Elaboración propia.

Ante las mismas condiciones sociales, los agentes significan y se apropian de forma muy particular de lo ocurrido en cada evento, dadas sus características personales y su propia historia como sujetos, de ahí que a pesar recibir procesos de formación homogéneos los egresados que transitaron (como estudiantes) por una formación en la maestría, incorporaron de manera propia lo enseñado por parte de sus tutores y profesores.

Desde el punto de vista sociopedagógico, se puede decir que durante el proceso de estructuración del individuo como agente social, éste no “aprehende” todo de su realidad social, es decir, la realidad no es absorbida por él de forma completa y mecánica, sino que el agente social hace una *apropiación selectiva* incorporando sólo los datos más significativos que encuentra o recibe de su entorno. De esta forma, cuando el individuo establece contacto con su entorno y viceversa, se generan transformaciones que reconvierten y resignifican sus estructuras sociales objetivas y subjetivas y del entorno con el que interactúa. Por tanto, el *habitus* como encarnación de lo social, es esta cosa del mundo para la cual existe el mundo en el sentido de la expresión “el mundo me comprende, pero yo lo comprendo”, como lo expresa Pascal. La realidad social existe –por decirlo de alguna forma– dos veces, en las cosas y en las mentes, en los campos y en los *habitus*, es decir, dentro y fuera de los agentes sociales (Bourdieu, 1995). Así ocurrió con los egresados de la maestría, cada uno de forma individual realizó una apropiación selectiva de los contenidos revisados a través de los seminarios, del tipo de experiencias que vivió en relación a la investigación y la incorporación de herramientas vinculadas a la investigación.

La noción de *habitus* permite entender y explicar la constancia de las disposiciones, gustos o preferencias, debido al hecho de que unas condiciones de existencia diferentes producen *habitus* diferentes. Las prácticas que engendran los distintos *habitus* se presentan como unas configuraciones sistemáticas de propiedades que expresan las diferencias objetivamente inscritas en las condiciones de existencia, percibidas por unos agentes dotados de los necesarios esquemas de percepción y apreciación para descubrir, interpretar y evaluar en ellos las características pertinentes, funcionando como estilos de vida (Bourdieu, 2008). El *habitus* no es destino, más bien se constituye como un sistema abierto de *disposiciones*, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable más no inmutable.

De este modo, las *disposiciones* de los egresados en el sentido de una formación para la investigación quedó en estado latente, listo para ser activado sólo bajo ciertas condiciones, tal y como ocurre con el concepto de capital al ser concebido también como un dispositivo. Es así como la relación de un cuerpo socializado (*habitus*) con un entorno objetivo de relaciones sociales en las que ocupa un lugar (*campo*) está mediada por las entidades allí circulantes (*dispositivos*) que pueden o no ser apreciados como recursos valiosos (o capitales de cualquier especie). Al respecto, Marx (1974) precisa lo siguiente:

Un negro es un negro. Sólo en determinadas condiciones se convierte en esclavo. Una máquina de hilar algodón es una máquina de hilar algodón. Sólo en determinadas condiciones se convierte en capital. Arrancada de estas condiciones no tiene nada de capital (p. 162).

Por ejemplo, mientras que algunos egresados de la MECED regresaron al campo universitario (en los puestos de trabajo que tenían de forma previa), logrando no sólo reafirmar su posición anterior sino incluso ascender en la jerarquía académica (obteniendo puestos de coordinación); otros egresados que volvieron al área de la docencia (por ejemplo, en el sistema de educación básica), sólo se remitieron a realizar actividades de tipo pedagógico, pues dentro de dicho campo de la educación básica no se valora que los profesores cuenten con un posgrado y mucho menos les interesa que los docentes que han sido formados para la investigación, desarrollen actividades científicas dentro de las instituciones educativas. En este último caso, la disposición hacia la investigación quedó en estado latente, sin poder ser activada debido a las condiciones laborales que adoptan a partir de la posición y del rol que les exige esa posición que ocupan (por ejemplo: docentes frente a grupo). Lo mismo puede ocurrir, cuando se forma a los estudiantes de posgrado, el hecho de un alumno muestre una gran disposición para participar a sus clases de manera puntual, realice todas sus tareas o entregue todo lo que se le pida e incluso la conclusión de su tesis en tiempo y forma, no garantiza que la inculcación del oficio científico se haya realizado de forma efectiva. En un programa de posgrado, pudieron haberse formado excelentes estudiantes pero no necesariamente investigadores.

Por otra parte, de acuerdo a la información aportada por los egresados (a través del cuestionario) en relación a si habían realizado actividades de investigación antes de realizar sus estudios de maestría y el medio por el cual se titularon, se encontró lo siguiente (ver Figuras 4.9, 4.10 y 4.11):

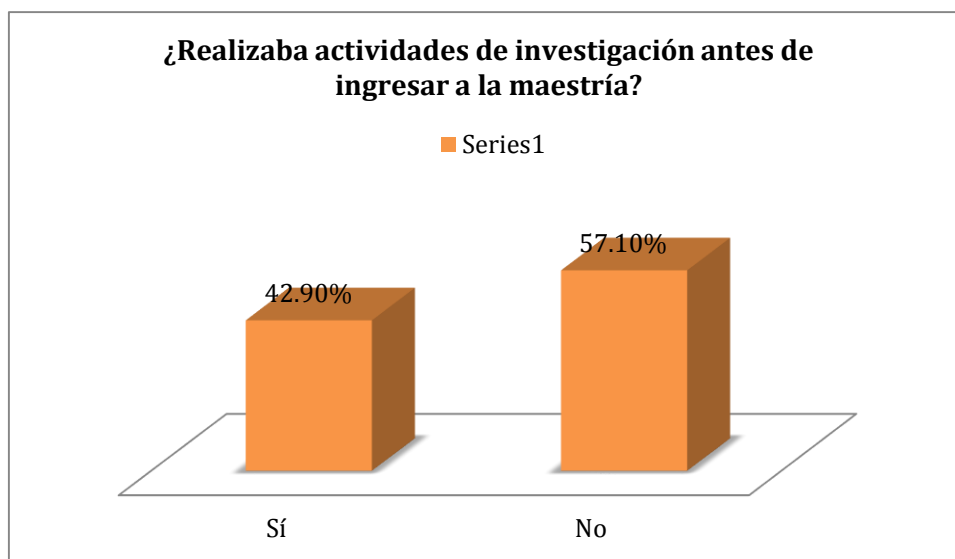


Figura 4.9 Actividades de investigación de los egresados previas a la maestría
Fuente: Elaboración propia.

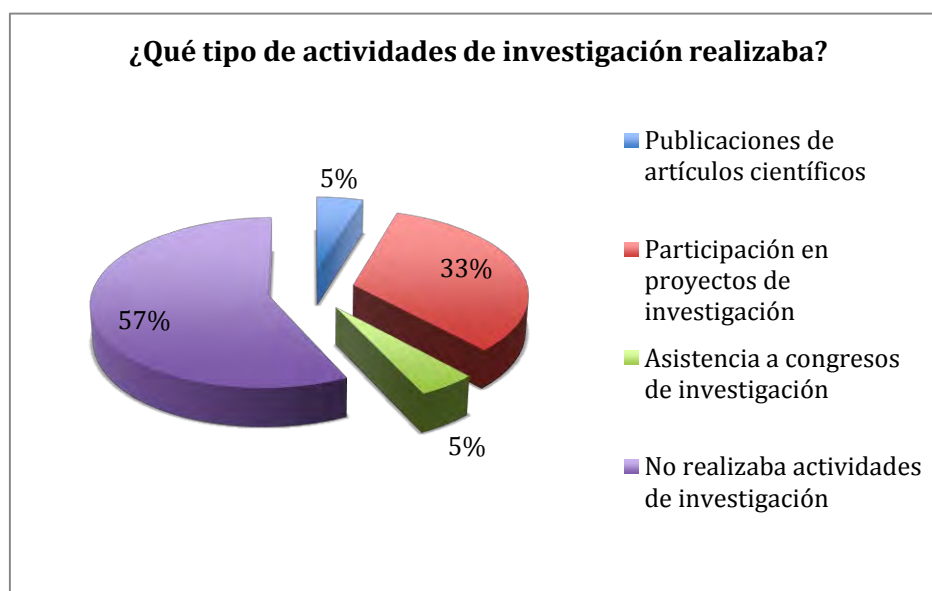


Figura 4.10 Tipos de actividades de investigación que realizaban los egresados
Fuente: Elaboración propia.

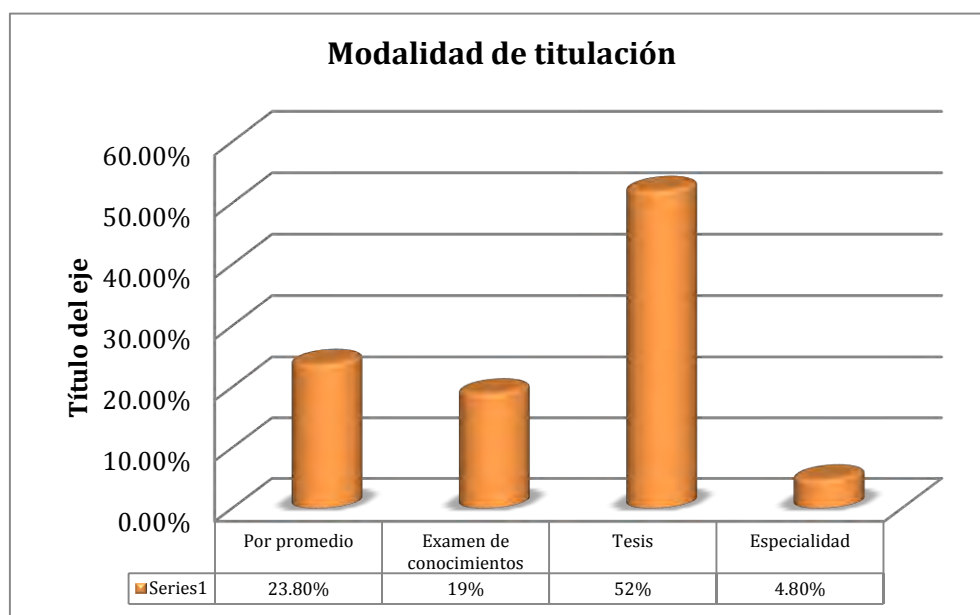


Figura 4.11 Modalidades de titulación de licenciatura de los egresados de maestría
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en las gráficas anteriores, poco más de la mitad de los estudiantes que ingresaron a la maestría no tenían experiencia en actividades de investigación; un porcentaje considerable (33.3%) había participado alguna vez como asistente de ciertos proyectos de investigación, no obstante un mínimo porcentaje rara vez participó en una publicación (4.8%) o asistiendo a algún congreso (4.8%). Del mismo modo, la falta de habilidades para la escritura de textos científicos y académicos es un elemento también importante en la formación de un investigador, pues a través de las entrevistas se reafirma esta consideración, pues los egresados comentan que uno de los aspectos en los que se pone muy poca atención es en la generación y construcción de textos científicos y académicos, pues los formadores dan por hecho que ya lo saben. Nada más alejado de esta suposición.

Al respecto, en los estudios realizados por Reyes y Anzaldúa (2011), se pone de manifiesto que la elaboración de la tesis, como producto de investigación de los estudiantes, distingue entre sus finalidades: el interés por la obtención del grado, el conocimiento de situaciones problemáticas específicas, la sistematización de la información, así como la difusión de conocimientos derivados a partir de necesidades identificadas en contextos

inmediatos. Se trata de una vinculación de motivaciones que impulsan la realización del trabajo traducido en la satisfacción de demandas individuales, de colectivos docentes y de requerimientos institucionales de orden generalmente administrativo. Por su parte, diversos autores (Schmelkes, 2001; Henríquez & Barriga, 2003 & Rivera, 2009) han centrado su atención precisamente en las dificultades que presentan los estudiantes durante la construcción de sus trabajos de investigación. Entre las principales dificultades que destacan, se encuentran: problemas al hacer la definición del objeto de estudio, la construcción del marco teórico, la determinación del método, lo que implica para el estudiante un gran esfuerzo cognitivo, el desarrollo de habilidades de abstracción y reflexión sobre el conocimiento; lo cual desde luego, no siempre se logra en solitario.

Aunado a lo anterior, estudios como los de Martín y Carbajal (2011) también señalan las dificultades de tipo ortotipográfico, así como el desconocimiento de la presentación formal de los escritos científicos, todos ellos son errores comunes en la construcción de trabajos de investigación. El proceso de articulación de estos elementos resulta complejo para el estudiante en formación que requiere del acompañamiento sistemático del investigador experto. El oficio de investigador, al ser una práctica que va más allá de las del sentido común, presupone como insumos básicos lo que para otros oficios o profesiones no es requisito mínimo: saber transmitir por escrito y de forma correcta los informes de sus actividades. Por ejemplo, el uso incorrecto de acentos, de signos de puntuación, etc., puede cambiar el sentido de lo que quiere transmitirse. Sin duda, es aquí donde se comienza a poner el foco de atención en el tipo de trabajo conjunto que el estudiante puede realizar al lado de un investigador experto, es decir, en la relación tutorial que se establece a lo largo de todo su proceso de formación y sobre todo la afinidad que el estudiante construye al lado de quien se convierte en una especie de “*coach*” (entrenador). En este sentido, la opinión de los egresados de maestría respecto a la atención recibida por parte de sus tutores (directores de tesis), se puede apreciar en la gráfica siguiente (ver Figura 4.12):

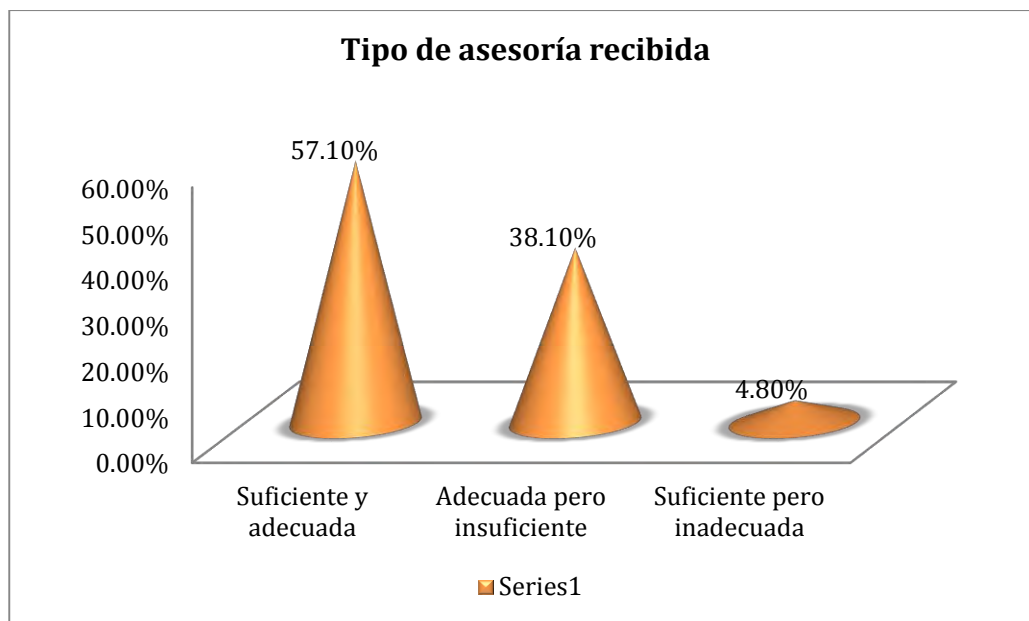


Figura 4.12 Asesoría recibida durante la formación de los egresados de maestría
Fuente: Elaboración propia.

A través de la información recuperada en las entrevistas a profundidad, se observó que en algunos casos el estudiante del posgrado establece una relación directa con el investigador titular (su tutor), la cual por lo general se finca en el reconocimiento y lealtad a su capacidad científica e incluso personal. De manera concomitante, esta relación tiende a estimular un cierto tipo de vínculos no sólo con el tutor sino con el objeto mismo de conocimiento, con su función social y con el campo científico en su totalidad (Pacheco, 2009).

Durante los estudios de posgrado, los estudiantes ponen en juego una serie de habilidades para concretar una tesis que les lleve al reconocimiento individual, objetivado e institucionalizado por parte de la autoridad científica en el campo disciplinar correspondiente. Se podría decir entonces que la formación en investigación se vive como un campo de lucha de fuerzas, porque se enfrentan construcciones sociales en torno a lo que significa “hacer ciencia”. Aunque se esperaría que los seminarios enfocados a las áreas teórico-metodológicas orientaran al estudiante hacia la apropiación del proceso científico, cuya evidencia final fuera una tesis (la cual constituye un punto intermedio entre el campo formal científico y el término de campo escolar), convirtiéndose de esta forma en el pase de salida de los programas de posgrado con orientación investigativa, no siempre se logra desde los propios insumos con los que cuenta el estudiante de posgrado, sino que necesita de ciertas “ayudas adicionales” para

suplir toda la serie de carencias y vacíos que tuvo en su formación profesional. Aprender a investigar requiere de un proceso riguroso de entrenamiento, aunque también el hecho de involucrarse en escenarios reales favorece la capacidad analítica, crítica y creativa del investigador; por tanto, la capacidad de investigar debe visualizarse como una noción compleja susceptible de desarrollarse bajo diversas formas y en distintos ámbitos (Cerón, 2015).

Bourdieu (2008) considera que tanto historiadores como filósofos de la ciencia, y especialmente los científicos mismos, han observado a menudo que buena parte del oficio del científico se adquiere por modos de transmisión que son enteramente prácticos. Y la función que desempeña la pedagogía del silencio, que deja poco lugar para la explicación tanto de los esquemas transmitidos como de los esquemas que están operando en el proceso de transmisión mismo, es sin duda, mucho mayor en aquellas ciencias donde los contenidos del conocimiento y los modos de pensamiento de la acción son menos explícitos y menos codificados.

Es cierto que el *habitus* opera como una *estructura estructurante*, introduciendo en las prácticas y pensamientos los esquemas prácticos derivados de la incorporación (*ontogénesis*) de estructuras sociales resultantes del trabajo histórico de las generaciones sucesivas (*filogénesis*); dado que se construye sobre un esquema generado y organizado, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes, los cuales se involucran en las prácticas y pensamientos de los esquemas prácticos de percepción que se producen de la encarnación de estructuras sociales (Bourdieu, 2005). Pero además, el *habitus* también tiende a ser considerado como una *estructura estructurada* en el momento en que aquél se ha incorporado de manera durable en el cuerpo de un individuo, como una segunda naturaleza que ha sido socialmente construida. Así, el concepto de *habitus* da cuenta del hecho de que los agentes sociales no son ni partículas de materia determinadas por causas externas, ni tampoco pequeñas mónadas guiadas exclusivamente por motivos internos que llevan a cabo una especie de suerte de programa de acción perfectamente racional.

El *habitus científico* es una regla “hecha hombre”, una regla encarnada o, mejor dicho un *modus operandi científico* que funciona en un estado práctico de acuerdo con normas de la ciencia, sin tener a estas normas como su principio explícito: es esta clase de sentido del juego (*sens du jeu*), el que nos hace hacer lo que hacemos en el momento adecuado sin necesidad de

tematizar qué debía hacerse y menos aún el conocimiento de la regla explícita que nos permite generar esta práctica adecuada (Bourdieu, 2008). Por tanto, la enseñanza de un *métier* (un oficio) es un negocio que requiere una pedagogía que es completamente distinta de la adecuada para la enseñanza de conocimientos (*savoirs*). Como se puede ver claramente en sociedades sin escritura ni escuelas –sin que esto deje de ser cierto también respecto de lo que se transmite dentro de las sociedades con escolaridad formal e incluso dentro de las escuelas mismas–, una cantidad de modos de pensamiento y acción, y a menudo los más vitales, se transmiten de práctica en práctica, a través de modos prácticos y totales de transmisión fundados en el contacto directo y duradero entre el que se enseña y el que aprende (Bourdieu, 2008).

a) Resultados relevantes de la evaluación curricular del programa de Maestría en Ciencias de la Educación

Desde la concepción de mejora, la evaluación del *curriculum* en las instituciones educativas representa un punto de partida importante para la transformación positiva de los planes de estudio de un programa determinado. Esto para el caso del presente trabajo implicó sacar de la lógica cotidiana a las prácticas escolares de formación de los egresados de la MECED, y tratar de hacer un alto con el fin de establecer un espacio de reflexión que permitiese analizar desde diferentes ejes los procesos académicos en los que dichos agentes fueron formados; todo esto con la intención de buscar algunas vías que permitieran mejorar (en la medida de lo posible) la calidad educativa del proceso de formación.

El *curriculum* como se explicó en el capítulo uno, es un concepto que dentro del discurso acerca de la educación denomina y demarca una realidad existente e importante en los sistemas educativos; un concepto que, si bien es cierto, no abarca de una sola vez a toda la realidad de la educación, sí se ha convertido en uno de los núcleos de análisis más significativos, dada su extensión y densidad (Sacristán, 1998). En otras palabras, no sólo se trata de un concepto teórico, útil para explicar ese ámbito escolar o académico, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas.

El *curriculum* es el texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales. Se convierte en la síntesis entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y que habrá mañana. El *curriculum* señala Kemmis (1988), debe verse como un problema de relación entre la teoría y la práctica, porque es una construcción histórica que se da en determinadas condiciones. Es decir, su configuración y desarrollo (implementación) engloba prácticas políticas, sociales, económicas, de producción de medios didácticos, prácticas administrativas, modo de control y supervisión del sistema educativo, etc. Problemas como el fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el tipo de relaciones entre profesores y el alumnado, etc., son temas de contenido psicopedagógico que tienen algo que ver con el currículum que se ofrece a los estudiantes y con el cómo se les ofrece (Sacristán, 1998). Algo que se ha observado en el programa de la MECED, es que a partir de la 7ª generación se ha generado una considerable falta de eficiencia terminal en los estudiantes, ya que un gran porcentaje de ellos no se titulan. Esto ha llamado la atención de los coordinadores del programa, pues luego de haber cursado todo el programa los estudiantes se alejan de la institución para realizar otro tipo de actividades, incorporándose al mercado laboral y dejando inconcluso su proceso de formación a través de la titulación correspondiente, a pesar de haber contado con beca-manutención durante todo este trayecto. Este es sin duda uno de los focos de atención a realizar la evaluación del programa, en función de sus índices de titulación.

Es así como, la evaluación se va a constituir en un proceso de toma de decisiones constante y dinámico, que abarca los distintos niveles operativos y que, por lo tanto, involucra a todos los protagonistas del acontecer educativo. De esta forma, si la evaluación es una cuestión intrínseca al proceso curricular, es claro entonces que las concepciones acerca de ella y de las formas de llevarla a cabo, tendrán que ser coherentes y consistentes con la concepción curricular de la que se parta y concrete todo el proceso curricular, su diseño, su desarrollo, seguimiento y transformación. De acuerdo a lo que señala Brovelli (2001), dentro del campo de la evaluación educativa, la evaluación curricular es seguramente la de menor desarrollo, tanto desde la teoría como desde la práctica, por tanto, la teorización sobre el currículum no

puede dejar de ser una construcción progresivamente más interdisciplinar que sirve de núcleo para integrar conocimientos y aportaciones en las Ciencias de la Educación (Sacristán, 1998).

Los egresados forman parte importante de la aplicación o puesta en marcha de un *curriculum*, son ellos los que vivieron un proceso de formación que les permitió apreciar la articulación o no de los contenidos de cada seminario, la puesta en escena de estrategias que favorecieran o no sus aprendizajes, el tipo de ayuda brindada para lograr la construcción de su trabajo de investigación, etc. En relación a la pregunta sobre ¿cuáles fueron los principales aprendizajes adquiridos durante la formación en maestría? Algunos de los egresados expresaron:

“El principal [aprendizaje] fue comprender qué es la investigación propiamente, porque muchos hablan de investigación muy a lo ligero como si fuera por ejemplo, de corte periodístico o algo no científico, entonces aquí lo que yo pude aprender es la parte científica de investigación. La segunda, el poder hacer las rupturas epistemológicas entre la lógica del trabajo en lo que uno está envuelto en lo cotidiano, en mi caso estar trabajando con lo educativo pero no en una lógica de investigador. Hacer esa diferenciación, entre el papel que desempeño de forma cotidiana y el papel de investigador para entender lo que hago en el otro lado, esa algo que también aprendí muchísimo ahí. Y la otra en romper el esquema de la ‘escuelita’, de estar atendido a que tengo que asirme a un programa, seguir toda la estructura y demás. Sí, empujan un tanto a romper ese esquema, pensar de otra forma el quehacer ya profesional, que es más autónomo, más responsabilidad de uno y no tanto de quien enseña, ellos están para aclarar dudas, en ese momento pero para estar dando órdenes como se tiene en la escuela tradicional, entonces rompe o ayuda a romper ese esquema que muchos asumen de la escuela todavía a ese nivel del estudiante pasivo y el profesor activo”. (E13-6, egresado de la 6ª generación).

Otro egresado refirió sugirió lo siguiente:

“Creo que para, considerar una formación como investigador completa, sí se tendrían que contemplar esto... las dos perspectivas de la metodología, que plantea en términos de una metodología mixta sería, muy, muy bueno tener ambas perspectivas, sin caer en... para mí, en el falso discurso de que una u otra son mejores yo creo que se complementan y muy bien, y uno como investigador entiende más”. (E13-6, egresado de la 6ª generación).

A partir de los diversos señalamientos que han hecho los egresados, es posible recuperar aspectos que permitan (en un futuro no lejano) hacer adecuaciones y mejoras dentro el programa educativo de la MECED. Respecto a las debilidades encontradas en el programa

de maestría, los egresados señalaron por ejemplo, en relación a los tipos de seminarios impartidos, la ausencia de seminarios que estuviesen orientados a dotarlos de las herramientas metodológicas (métodos y técnicas) de los paradigmas tanto cualitativos como cuantitativos, siendo éste último el que menos se aborda durante su formación, pues mencionaron que carecen de conocimientos sobre el uso de la estadística, colocándose ésta como una fuerte dificultad durante el procesamiento de la información al momento en el que debían hacer el análisis de los resultados en sus trabajos de tesis. Otras de las debilidades que presenta el programa, así como las fortalezas señaladas por los egresados a través de las entrevistas a profundidad realizadas, se han resumido en el cuadro que a continuación se presenta (ver Tabla 4.2):

Tabla 4.2 Fortalezas y debilidades del programa

Fortalezas	Debilidades
*Tener diferentes asignaturas que pudieran dar un panorama general respecto a cuestiones de la educación, porque eso da posibilidad de tener grupos multidisciplinarios (debido a las distintos tipos de formación inicial y la experiencia en diversos niveles educativos), dando perspectivas desde diferentes aristas.	*Al realizar la construcción de los proyectos de investigación, los trabajos no se leen, generando inquietud en los estudiantes, por la inconsistencia en los comentarios y sugerencias por parte de los asesores.
* El apoyo que brinda la institución para participar en congresos y realizar estancias académicas de movilidad nacionales o internacionales. Abre muchos panoramas y permite hacer estudios comparados.	* Los seminarios de los temas selectos deben trabajarse de acuerdo a los intereses y necesidades de los temas de investigación de los estudiantes, con la intención de dar aportaciones a los proyectos de tesis que están a punto de cerrarse en el último semestre de la maestría.
* La posibilidad de integrarse a proyectos de trabajo que están realizando los investigadores, porque unirse a un equipo de trabajo brinda riqueza al propio proyecto y ayuda a fortalecer las habilidades propias de investigación.	* No consideraron el punto de partida de los estudiantes, ya que muchos no contaban con habilidades para investigar, y tampoco encontraron durante su formación esas habilidades “básicas” para generar investigación. Se dio por sentado que todos contaban con un determinado “punto de partida”, es decir, que contaban con ciertas bases aunque no era así, por lo que varios egresados las tuvieron que buscar y desarrollar en otros espacios por su cuenta (fuera de institución).
* Integrarse como colaborador en proyectos de investigación de los propios investigadores, ya que permite aprender al lado de ellos, desde la práctica misma, apreciando la forma cómo ellos llevan a cabo sus propios trabajos.	
La experiencia que transmitieron algunos de los docentes del programa de la MECED para la aplicación en	En cada semestre los trabajos generados en los seminarios realmente tributarán a la construcción y desarrollo del

<p>propuestas prácticas en el ámbito laboral donde estaban inmersos los estudiantes de maestría.</p>	<p>proyecto de investigación, los trabajos finales de cada seminario se convierten en “proyectitos” que no sirven para incluir en la tesis y quedan aislados.</p>
<p>La plantilla académica tenía diferentes perfiles de formación, ya que al corresponder a varias áreas disciplinares (psicología, sociología, filosofía, política, pedagogía, demografía, etc.) eso permitía enriquecer la mirada del objeto de estudio y el proceso de construcción del proyecto de investigación.</p>	<p>Varios docentes no tenían experiencia en el ámbito educativo, sólo habían trabajado en el ámbito académico y carecían de experiencia laboral en la cuestión de diseñar e implementar propuestas de tipo curricular, político, de evaluación, etc.</p>
<p>El programa de forma general, a través de los seminarios brinda un bagaje muy amplio y sólido de aspectos relacionados a cuestiones teóricas y epistemológicas, además de incentivar la vinculación de esos conocimientos teóricos aplicados a un nivel práctico, en una palabra promueve una praxis del conocimiento.</p>	<p>Las formas de ingreso, promueven una gran heterogeneidad en los perfiles de formación de los estudiantes. La Maestría en Ciencias es muy abierta, lo que genera que haya fuertes desventajas para unos estudiantes en comparación con otros, pues sus puntos de partida son muy diversos.</p>
<p>La calidez de atención de los maestros, pues siempre estaban en la disponibilidad de ayudar a los estudiantes y sobre todo de compartir su experiencia.</p>	<p>La elección del tutor debe ser realmente por afinidad y de acuerdo a las posibilidades de tiempo del propio tutor y a su carga académica, porque de lo contrario todo se convierte en un mero requisito administrativo que debe cumplirse y no, como un compromiso entre alguien que quiere aprender y alguien que quiere enseñar. Los criterios de asignación del tutor y las particularidades propias de cada investigador</p> <p>A pesar de que se brindan herramientas instrumentales (de carácter cuantitativo y cualitativo como el uso del SPSS y del ATLASTi), no son suficientes, sobre todo considerando que muchos de los que ingresan al programa no han tenido mucha experiencia con la práctica de la investigación.</p>
	<p>En ocasiones no hay tiempo suficiente para involucrarse con el proyecto de investigación, había que entregar muchas tareas de los seminarios, además de que éstos no se vinculaban con los objetos de estudio. Había que ir en dos lógicas, la de la construcción del tema de investigación y la lógica de cumplir con los lineamientos para acreditar los seminarios.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Una de las principales fortalezas del programa de MECED expresadas por sus egresados, refieren una adecuada formación en la dimensión teórico-epistemológica. Sin embargo, el problema más recurrente que ellos detectan es que se trabaja bajo dos lógicas: una académica, donde debe cumplirse con los seminarios (con un *modus operandi* escolarizante) y

la otra que siempre queda al margen, la lógica científica donde se debe lograr la construcción, consolidación y desarrollo de un proyecto de investigación, siendo éste al que menos tiempo se le dedica. De ahí que surjan cuestionamientos en torno a saber si: ¿Es posible lograr en dos años la formación de un científico bajo las condicionantes antes descritas? y más aún, ¿qué es lo que hace efectivo un proceso de inculcación?

A) Categoría: Campo laboral

Dimensión: Posicionamiento laboral

Subdimensión: Movilidad Laboral

Los profundos y acelerados cambios económicos, sociales, políticos, tecnológicos y culturales que se hicieron evidentes en la última década, han llevado a repensar el problema de articulación entre educación superior y el campo laboral, que de forma tradicional se había planteado en términos de una sobreoferta (como consecuencia de la explosión de la matrícula desde los años 50); la cual no estuvo acompañada en igual medida por un aumento de los puestos de trabajo adecuados a esa producción. El estilo profesionalizante de la actividad de la investigación se fincó en la interrelación que la estructura universitaria ha intentado establecer entre lo que se ha denominado “la comunidad científica” y un cierto tipo de “mercado de trabajo” de tipo académico. En esta perspectiva, la investigación se constituyó como un sistema de competencia por el prestigio entre científicos, por la distribución de dicho prestigio en los diversos sectores miembros de la comunidad y por la existencia de un mercado académico constituido por posiciones y niveles académicos definidos al interior de las instituciones. También esta actividad científica quedó sujeta a la jerarquía de los agentes pertenecientes al campo de la investigación a partir de los méritos alcanzados al interior de la propia comunidad científica y del área de conocimiento específica; convirtiéndose en un mecanismo de oferta y demanda de plazas de trabajo regulado por la competencia entre los mismos científicos y en ocasiones, entre las mismas instituciones, por acceder cada vez a posiciones de mayor prestigio.

El nombre prestigiado, el lugar de distinción y la buena fama son las puertas de escape para el absurdo que significa la existencia misma y en la que se engarza el género humano (Cerón, 2007), de ahí que el éxito social, va a depender más de un acto de nominación inicial (la imposición de un nombre, el otorgamiento del título conferido por una institución educativa, ser egresado de “Harvard” no es equiparable en prestigio o reconocimiento simbólico a ser egresado de “Escuela Politécnica”, ser “normalista” y ser “universitario” no equivale –simbólicamente hablando– a contar con el mismo tipo de formación), que consagra escolarmente una diferencia social preexistente (Bourdieu (2002). Y esta nobleza de escuela comprende una parte importante de herederos de la antigua nobleza de sangre que han *reconvertido* sus títulos nobiliarios en títulos escolares. Por eso, las instituciones educativas tienden a instaurar a través de la ligazón encubierta entre la aptitud escolar y la herencia cultural una verdadera nobleza de Estado. Nobleza en la que autoridad y la legitimidad están garantizadas por el título escolar (Bourdieu, 2008).

Una vez obtenido el grado académico (objetivado a través del título), éste puede funcionar como una puerta de acceso a la aspiración de puestos de coordinación de estudios universitarios incluso sin tomar en cuenta la experiencia previa. Se ha observado que, en ciertos casos, algunas instituciones educativas deseosas de cumplir con los indicadores que son impuestos por organismos externos a los educativos para la asignación de recursos económicos, manifiestan un marcado interés porque sus docentes y funcionarios estén investidos con ese poder simbólico que otorga el posgrado a su poseedor, recurso actualmente valorado en las instituciones educativas nacionales por su convertibilidad a otro tipo de capitales, entre ellos el económico (Pacheco & Díaz-Barriga, 2009). Con la nobleza de toga, que debe su posición a su capital cultural, se advierte la lógica del nombramiento estatal y del *cursus honorum* basado en el título escolar (Bourdieu, 1997).

El nombramiento o el certificado a la clase de los actos o de los discursos oficiales, simbólicamente eficientes en tanto que llevados a cabo en situación de autoridad por unos personajes autorizados, “oficiales”, actuando *ex-officio*, en tanto poseedores de un *officium (publicum)*, de una función o de un cargo asignado por el Estado: el veredicto del juez o del profesor, los procedimientos de registro oficial, actas o atestados, los actos destinados a producir un efecto de derecho como las actas del estado civil, nacimiento, matrimonio o defunción, tienen la capacidad de crear (o de instituir) mediante la magia del nombramiento

oficial, declaración pública llevadas a cabo respetando las formas prescritas, por los agentes titulares, debidamente registrada en los registros oficiales, identidades sociales socialmente organizadas o uniones (la del ciudadano, elector, etc.) y grupos legítimos (familias, asociaciones, sindicatos, partidos, Academia, Mexicana de Ciencias, Sistema Nacional de Investigadores, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, entre otras) (Bourdieu, 1997).

Al enunciar con autoridad lo que un ser, cosa o persona es en realidad (veredicto), en su definición social-legítima, es decir, lo que está autorizado a ser, el ser social que tiene derecho a reivindicar, a profesar, a ejercer (por oposición al ejercicio ilegal), el Estado ejerce un verdadero poder creador casi divino. Basta con pensar en la forma de inmortalidad que otorga, a través de los actos de consagración como las conmemoraciones o la canonización escolar, para que sea lícito decir, que “el juicio del Estado es el juicio final” (Bourdieu, 1997). La lucha por obtener y acumular títulos de posgrado, es la nueva forma de contar con títulos de nobleza, en este caso, la nobleza del Estado.

Por otro lado, los especialistas han repetido a saciedad que el SNI ha constituido a lo largo de los años, el único modelo general de carrera científica en un país donde cada institución universitaria (sea autónoma o privada) define con independencia las condiciones de contratación y de ejercicio laboral, los hitos de los recorridos profesionales y el monto de los sueldos (Didou, 2011). Esa diversidad en las ventajas y las obligaciones inhibe de *facto* la posibilidad de una circulación interinstitucional ágil de los científicos, conduce a que el Sistema de Investigación Científica sea estático, pese a los esfuerzos del CONACyT para descentralizar la investigación e integrar sistemas regionales de investigación y a los apoyos del propio SNI brinda para auspiciar la movilidad nacional del personal altamente calificado.

Al recuperar la información de los egresados durante las entrevistas a profundidad, se encontró que éstos, al no encontrar mejores oportunidades para posicionarse de forma adecuada en el campo laboral educativo en un mejor espacio, lejos de encontrar las condiciones óptimas para dar continuidad a su desarrollo como investigadores, se ven envueltos por la inerte dinámica del sistema educativo cumpliendo con actividades de docencia únicamente.

Los principales medios por los cuales los egresados se han colocado dentro de los diferentes campos laborales (sobre todo aquellos que han experimentado una movilidad en sus empleos), es el capital social (alguien los recomendó) o el capital cultural institucionalizado

(contar con el grado de maestría). Al menos así lo expresan en las opiniones obtenidas en las entrevistas a profundidad realizadas. La tensión entre las posiciones, que es constitutiva de la estructura del campo, es asimismo lo que determina su cambio, a través de las luchas a propósito de unos envites a su vez creados por las luchas; pero por grande que sea la autonomía del campo, el resultado de estas luchas nunca es completamente independiente de los factores externos (Bourdieu, 1997).

El *capital* visto desde la perspectiva teórica de la economía de las prácticas sociales, es considerado como trabajo acumulado, ya sea en forma de materia o en forma interiorizada o incorporada. En otras palabras el *capital* es una fuerza inseparable de las estructuras objetivas y subjetivas; pero es al mismo tiempo es un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social. De este modo, el *capital* hace que los juegos de intercambio de la vida social no discurren como simples juegos de azar en los que en todo momento es posible la sorpresa. Sin embargo, está claro que la acumulación de capital, ya sea en su forma objetivada o interiorizada, requiere inversión de tiempo. La estructuración de distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital corresponde a la estructura inseparable del mundo social esto es, a la totalidad de fuerzas que le son inherentes (Bourdieu, 2001). Por tanto, los agentes comprometidos en un juego podrán luchar por aumentar o conservar su capital (o sus fichas) de alguna manera, conforme a las reglas tácitas del propio juego.

El *capital* puede reconvertirse de muchas formas y en muchos momentos dentro de los campos sociales, la forma concreta en que se manifiesta dependerá de cuál sea el campo de aplicación correspondiente, así como de la mayor o menor cuantía de los costes de transformación, que constituyen una condición previa para su aparición efectiva. Se puede comprender así, que el *volumen* de *capital social* poseído por un individuo dependerá tanto de la extensión de la red de conexiones que éste pueda efectivamente movilizar, como del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído por aquellos con quienes está relacionado (Bourdieu, 2001). Así, el *capital social* ejerce un efecto multiplicador sobre el capital efectivamente disponible. La reproducción del capital social exige el esfuerzo incesante de relacionarse en forma de actos permanentes de intercambio, a través de los cuales se reafirma, renovándose el reconocimiento mutuo. Este trabajo de relacionarse implica un gasto de tiempo y energía (directa o indirectamente) de capital económico (Bourdieu, 2001). De modo que, el trabajo de relacionarse es parte integrante del capital social como lo es también

la disposición (adquirida) para apropiarse y mantener esa competencia específica. Por ejemplo, los egresados del programa (en muchos de los casos) han logrado reconvertir el capital cultural institucionalizado en capital simbólico (reconocimiento) o capital económico (al cambiar de empleo y mejorar sus ingresos económicos). Algo también interesante es la forma cómo el capital social permite el ingreso de una forma más sencilla dentro de un campo al que cierto agente social permanece ajeno, hasta el momento en que alguien le recomienda (da un reconocimiento). Algunos egresados argumentan que desde la formación en maestría comenzaron a generar una red de relaciones con otros investigadores y personas que les invitaban a colaborar en proyectos de investigación u otros espacios.

De acuerdo a los datos arrojados por el cuestionario, el tipo de empleos en los que se colocaron los egresados fueron los siguientes (ver Figura 4.13 y 4.14):

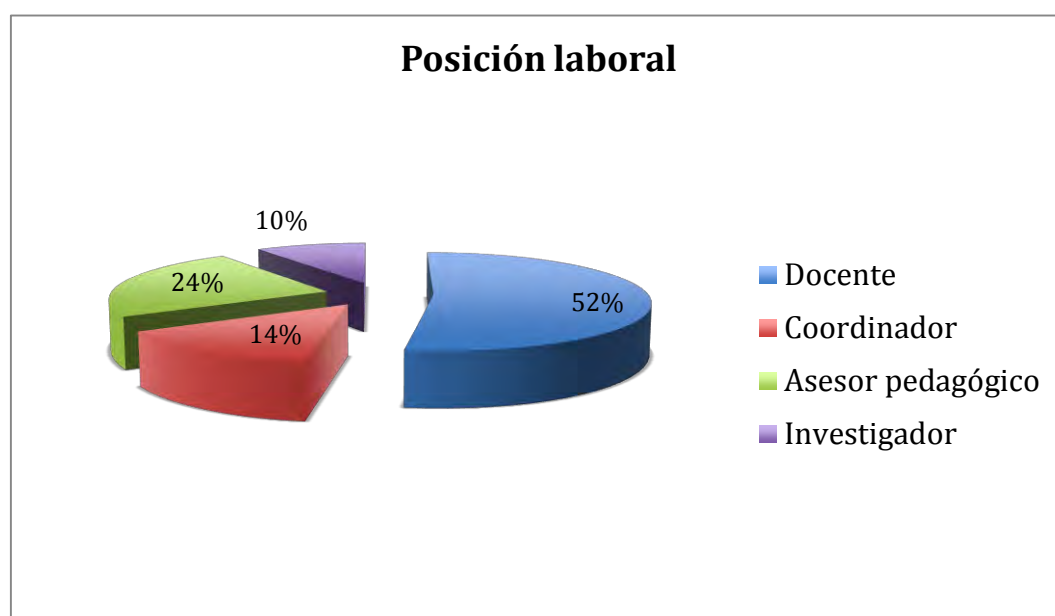


Figura 4.13 Posiciones laborales ocupadas por los egresados de la MECED
Fuente: Elaboración propia.

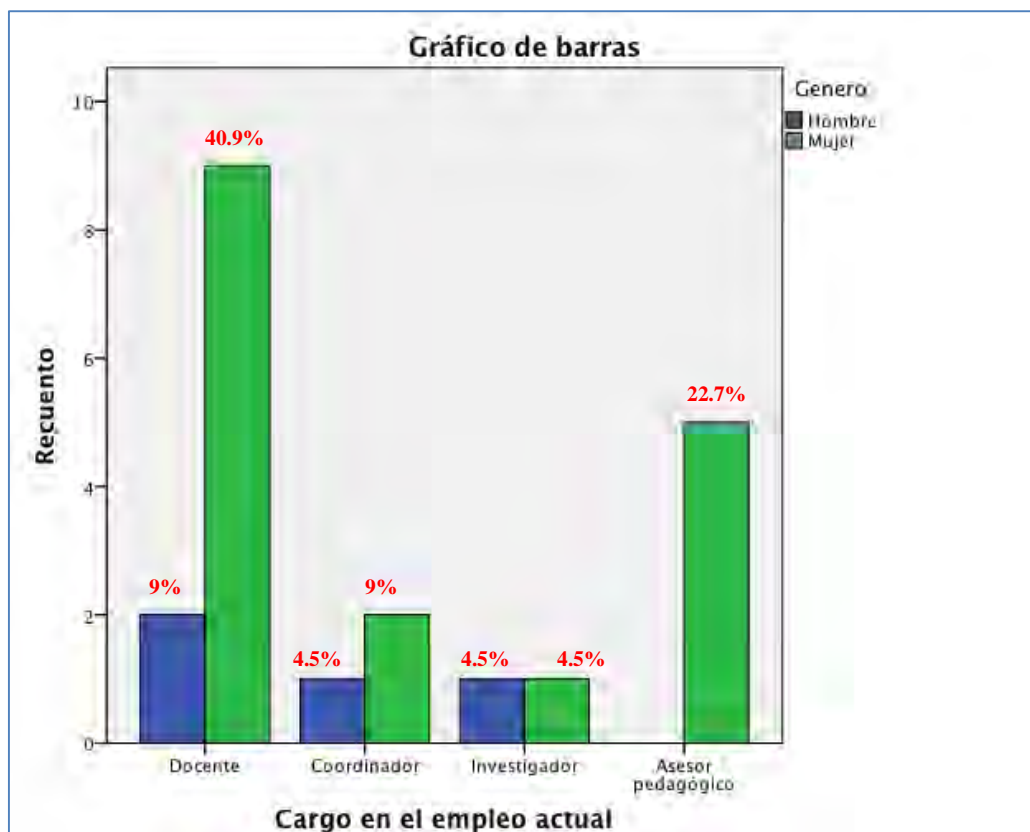


Figura 4.14 Distribución de los tipos de empleo de los egresados de acuerdo a su género.
Fuente: Elaboración propia.

Aunque el programa la MECED está orientado hacia la formación para investigación, también se consideran otras áreas de desarrollo “laboral” para los egresados, es decir, el campo de acción del egresado (ver Tabla 4.3) contempla que éste al concluir sus estudios de posgrado, pueda realizar actividades como:

Tabla 4.3 Agrupación de las actividades del campo de acción del egresado

Actividades de Gestión	* Desarrollar actividades de administración y gestión educativa.
Actividades de Docencia	* Diseñar e instrumentar programas de formación y actualización del profesorado.
Actividades de Investigación	* Diseñar coordinar y poner en marcha proyectos de investigación educativa con alta calidad y pertinencia teórico metodológica. * Participar en proyectos de investigación e intervención educativa, mediante la generación y/o aplicación de conocimiento en el ámbito de las Ciencias de la Educación. * Integrarse en grupos de investigación multidisciplinarios afines al área de formación.

	<ul style="list-style-type: none"> * Divulgar y transmitir conocimientos mediante la publicación de artículos científicos o libros y la participación en eventos académicos nacional e internacionales. * Crear o integrarse a instituciones, centros o consultorías en investigación.
Actividades de Asesoría e Intervención Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> * Asesorar en la detección de problemas y perspectivas actuales de la educación para la toma de decisiones bien fundamentada. * Diseñar, desarrollar y evaluar un proyecto curricular en los diferentes niveles educativos. * Crear, innovar y evaluar programas y modelos de orientación educativa. * Elaborar sistemas y procedimientos para evaluar los diferentes componentes curriculares (instituciones, docentes, alumnos, programas, materiales didácticos, entre otros).

Fuente: Adaptado del Programa de la MECED, 2015.

Dentro del programa de la MECED uno de sus propuestas como campo de acción del egresado es: “Participar en proyectos de investigación e intervención educativa, mediante la generación y/o aplicación de conocimiento en el ámbito de las Ciencias de la Educación”, sin embargo, dentro de la formación como tal, no se hace énfasis en que los estudiantes realicen o desarrollen proyectos de intervención. El posicionamiento que han tenido los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación (se explica en la Figura 4.15), se observa en el hecho de identificar si contar con un grado académico de maestría influyó de forma importante en la obtención del trabajo actual de los egresados:

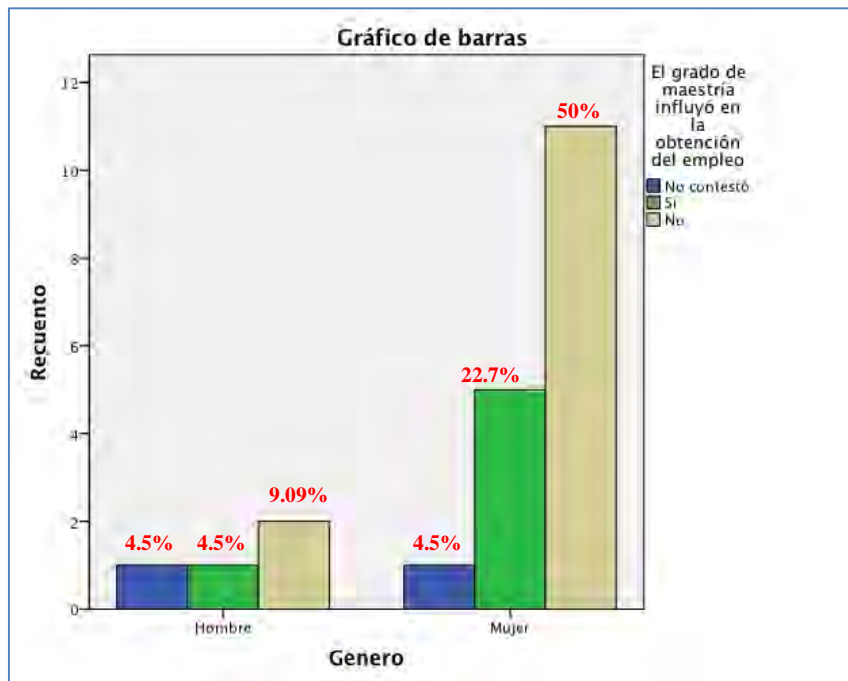


Figura 4.15 Nivel de influencia de la maestría para obtener un empleo
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados del cuestionario, se obtuvo que el hecho de contar con un grado académico, no había influido de manera importante permitido obtener el trabajo que poseían actualmente. Pues varios de los egresados habían regresado al mismo empleo que tenían antes. Sin embargo, hubo casos en los que el grado de maestría sí hizo la diferencia. Así lo expresan algunos egresados:

“Cuando estaba yo cursando [la maestría], estaba yo por honorarios. No había posibilidades de tener algún otro cargo...y cuando yo termino la maestría, me ofrecen una coordinación o me ofrecen entrar a trabajar con una coordinación de diseño curricular en educación virtual en lo que es el sistema de universidad virtual. La maestría a mí me permite, que también que pueden contratar [...]. A partir de ese trabajo que yo tuve de rediseño y el haber concluido la maestría, se da la gran oportunidad de trabajo porque entre mis compañeros de trabajo [...] tuve el gusto de trabajar con él como asesora y cuando se da la oportunidad de tener aquí un mejor puesto, un tiempo completo, lo que es ya ser investigador, él piensa en mí... (E8-6, egresada de la 6ª generación)”.

Otra egresada expresó:

“En mi caso [al terminar la maestría], yo tuve la oportunidad de tener ahora la coordinación, que llevo hasta este momento y... pues fue cambiar completamente de contexto, porque de venir unas cuantas horas en la escuela, de trabajar solamente en el aula, pues se abre un panorama de poder manejar o trabajar diferentes áreas [...] Sí, en mi caso [contar con un grado de maestría] pues fue el que me dio una oportunidad una vez que hice el examen de la tesis, yo creo que pasó... ni siquiera un mes para... pues, para poder tener la oportunidad de estar acá [en la coordinación]... en definitiva sí! Contar con el grado de Maestría me permitió aspirar a un cargo diferente (E7-6, egresada de la 6ª generación)”.

Cabe mencionar que dentro de las opiniones expresadas por los egresados durante su participación en el grupo focal, también refieren a un reconocimiento simbólico por parte de sus jefes inmediatos, a conferirles mayores responsabilidades debido a que cuentan con una formación de maestría, además de demostrar en su desempeño una mayor cualificación y preparación a diferencia del resto de sus empleados. De esta forma, a partir de lo expresado por los egresados en el grupo focal se identificaron los siguientes aspectos (ver Tabla 4.4):

Tabla 4.4 Aportaciones de los egresados derivadas del *focus group*

<p>TEMA 1 El posicionamiento en el campo laboral</p>	<p>* Mayor movilidad laboral</p> <p>“Sí he tenido beneficios, pues desde el momento en que yo egreso y obtengo el título de forma inmediata... fui contratada por la universidad por honorarios y me integré a un proyecto muy importante que se estaba desarrollando en ese momento. Eso benefició mi economía, ya que yo era maestra por horas. Aquí se puede ver que cuando uno está preparado y las oportunidades llegan pues... se pueden aprovechar” (GF1, egresada de la 4ª generación)</p> <p>“En mi caso no hubo ningún tipo de beneficio, tal vez sólo personal, como crecimiento personal, en cuestiones de investigación, pero pues... sigo teniendo el mismo trabajo y digamos que profesionalmente sigo en el mismo lugar. No he solicitado más empleos ni tampoco tengo oportunidad de ascender dentro del mismo espacio en el que trabajo... he tenido más trabajo dentro del ámbito docente, pero a mí lo que me abre más las puertas es mi licenciatura” (GF5, egresada de la 8ª generación).</p> <p>“En el ámbito profesional, pues creo que sí hay una mejora, porque cuando uno se especializa en un ámbito específico, como es el de la educación pues... uno puede dialogar mejor con los colegas o compañeros, antes lo hacía pero lo mal interpretaba, no comprendía con precisión lo que ellos expresaban. Me da más herramientas para dar mejores aportaciones y tener una visión más amplia de los fenómenos educativos, se vuelve uno más crítico en el trabajo. He participado en una convocatoria de SEP y CONACyT y me han aceptado una prepropuesta en relación a temas relacionados con la implementación de la reforma educativa. Esto no lo habría podido hacer si no tuviera la maestría” (GF2, egresado de la 8ª generación).</p> <p>“La necesidad de aprender fue lo que me motivó a estudiar la maestría, durante la formación en ésta participé en proyectos (de algunos investigadores) y eso fue lo que me enseñó mucho de cómo hacer investigación. Aunque la maestría no era profesionalizante me dio muchos elementos para poder incorporarlos en mi ámbito laboral, que era una escuela normal” (GF3, egresado de la 3ª generación).</p> <p>“Los beneficios que he obtenido, son más de tipo profesional y personal, económicos no porque en mi trabajo yo ya había alcanzando el nivel más alto que puede haber como posibilidad de ascenso (tengo plaza en SEP). Sin embargo, cuando termino la maestría y regreso a mi trabajo regreso con nuevas funciones, hay un ascenso, no salarial desde luego, pero sí en cuanto al tipo de responsabilidades y de confianza, es una dirección. Ahora que soy directora me doy cuenta que la maestría me dio muchas herramientas para poder llevar el puesto que ahora tengo, ya que mi visión de la educación cambió totalmente” (GF6, egresada de la 8ª generación).</p>
<p>TEMA 2 Impacto de la formación científica en su vida laboral y profesional</p>	<p>*Adopción de una visión multidisciplinaria de la educación.</p> <p>*Adquisición de una actitud más crítica.</p> <p>“En general, la maestría me ha ayudado a ser más meditado, más crítico...estoy tratando de enviar algunos proyectos a CONACyT para poder obtener financiamiento.” (GF4, egresado de 8ª generación).</p>
<p>TEMA 3 Criterios de selección que tienen los empleadores</p>	<p>* Toman en cuenta la experiencia pero también la formación dentro de un posgrado de alta calidad.</p> <p>“...considero que para obtener el trabajo actual se combinaron tres cosas: 1) el haber concluido la maestría, 2) la experiencia que tuve para realizar el rediseño del modelo educativo de la UAEH y 3) el vínculo social que tuve, ya que quien me invitó a trabajar me conocía con antelación y vio en mí a alguien que podría apoyarle de forma efectiva”. (GF6, egresada de la 6ª generación).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, como se ha apreciado en las diversas gráficas respecto a la distribución por género de la población de estudio (egresados), es que dicha población es predominantemente femenina. Las egresadas de la MECED de la 6ª generación hoy en día, un porcentaje considerable (34%) de ellas se encuentran conformando una familia y atendiendo aspectos de tipo personal y familiar (hijos pequeños por ejemplo), por lo que han regresado a su mismo trabajo o realizan actividades laborales que les demanden poco tiempo, restando

posibilidades al desarrollo de actividades dirigidas a la investigación. No así en el caso de las mujeres solteras o aquellas mujeres maduras que tienen hijos universitarios y que no requieren tantos cuidados a diferencias de los hijos en edad infantil. En el caso de estos dos grupos de mujeres se observa que algunas de ellas incluso han optado por realizar estudios de doctorado y continuar con proyectos de investigación o tomar trabajos donde se demanda tiempo completo (por ejemplo una coordinación). La distribución por género en relación a si los egresados realizan o no investigación, se muestra de forma general y tipificado por género en las siguientes gráficas (ver Figuras 4.16, 4.17 y 4.18):

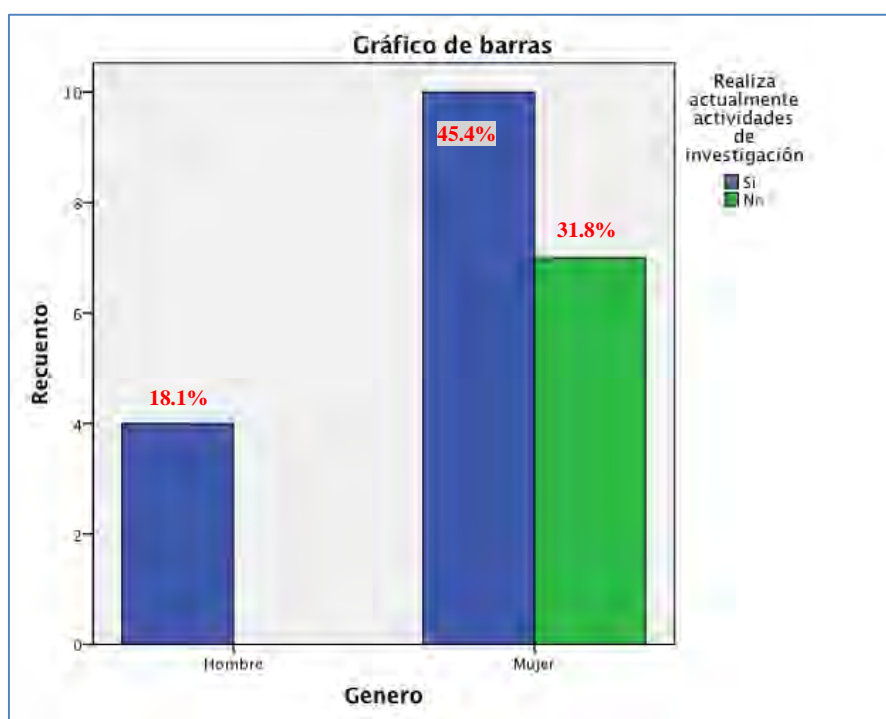


Figura 4.16 Realización de actividades de investigación.
Fuente: Elaboración propia.

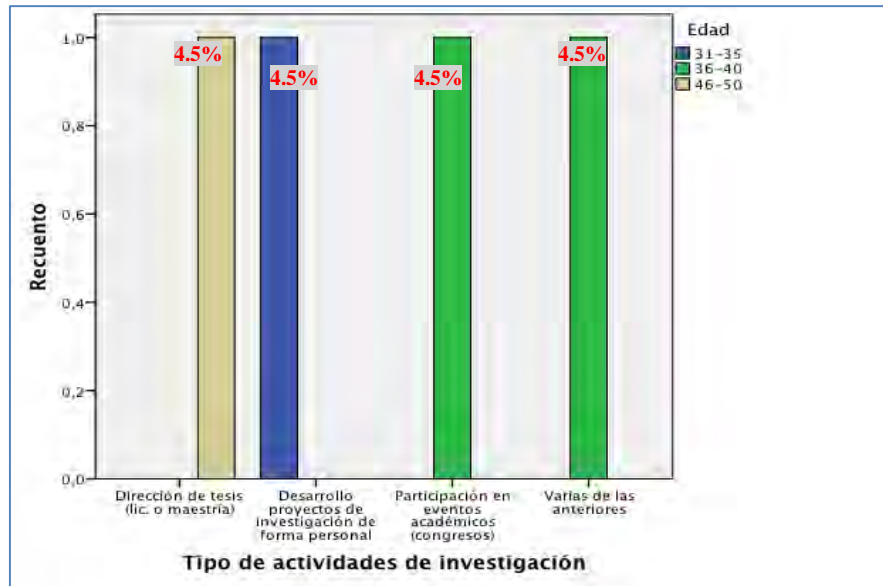


Figura 4.17 Actividades de investigación realizadas por varones
Fuente: Elaboración propia.

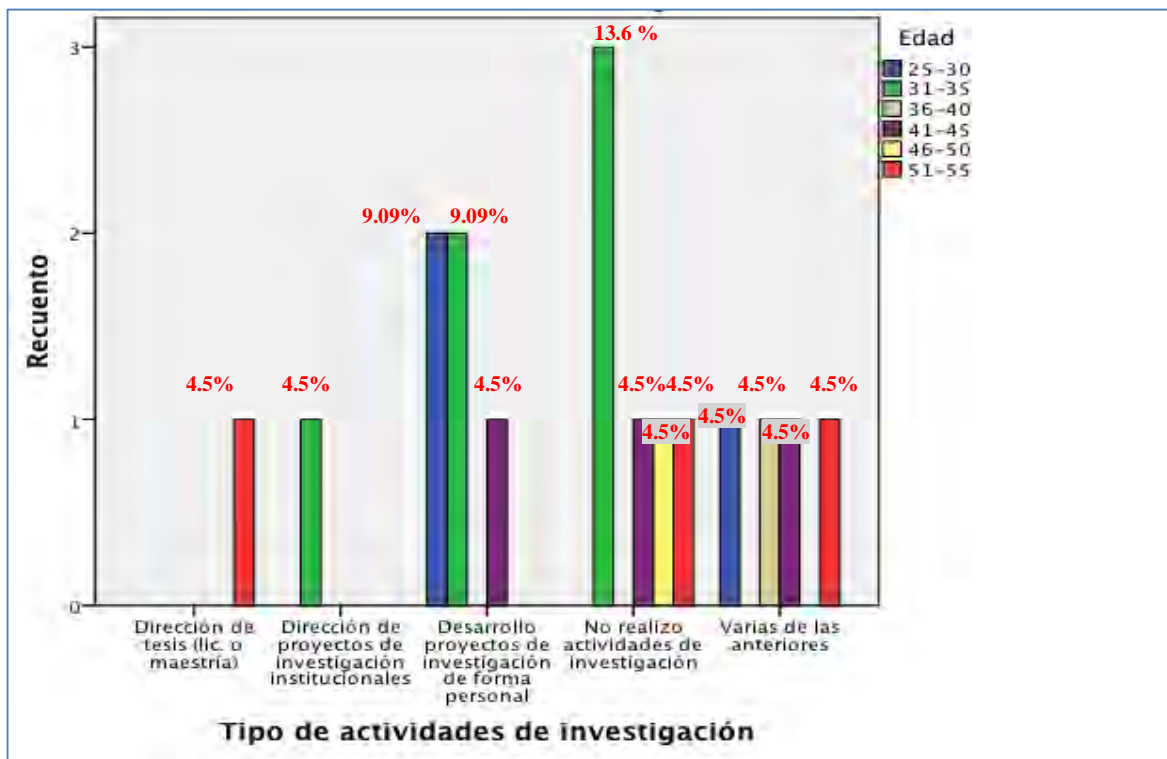


Figura 4.18 Actividades de investigación realizadas por las mujeres.
Fuente: Elaboración propia.

En relación a los datos presentados, Didou (2011) refiere que en el evento organizado por la Asociación Mexicana de Ciencias (AMC) y Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCT) para celebrar los 20 años del SNI, hubo quienes señalaron como uno de los principales desequilibrios en su composición el que haya una minoría de mujeres entre sus integrantes. El debate quedó abierto: hasta ahora las normas de evaluación, por lo menos en sus enunciados, no consideraba que mujeres y hombres, principalmente en las etapas del ciclo vital vinculadas con la reproducción (y por ende, con los ejercicios socialmente diferenciados de la maternidad y paternidad) participan en la producción científica en condiciones de desigualdad.

Para finalizar este apartado, un egresado expresó en relación a su colocación en el campo laboral:

“Y es que te digo, ya era un requisito. Hasta el propio trabajo, ya ahorita sé que me corren muy difícilmente con maestría, ahorita. Pero ya comenzó la presión, ya no quieren maestros, ahora quieren doctores. Entonces estudiar el doctorado ya fue una inercia, no fue ni algo obligado, ni nada, porque sabía que me podía mantener con maestría. Pero yo insisto, yo sí quiero ser investigador”. (E12-6, egresado de la 6ª generación).

4.5 Categoría: Campo Laboral

Dimensión: Disposiciones

Subdimensión: Desempeño laboral

Si se parte de la idea, que la actividad científica propiamente dicha es un oficio antes que una profesión y, como tal, no hay recursos pedagógicos tradicionales (como la asistencia a clases y la realización de tareas escolares) para enseñarla adecuadamente, ya que en su condición de *habitus* o de disposición es algo a ser más bien transmitido, es decir, se aprende de forma artesanal, a la manera de un discípulo. De ahí la importancia del modelado que imparten de manera práctica los tutores y asesores en el proceso formativo, más que la sola asistencia a los seminarios impartidos dentro de la maestría. De este modo, la formación

investigadora se entiende como un proceso de incorporación un *habitus* científico que un estudiante realiza en términos de evolución de sus potencialidades, que implican un cambio gradual en su modo de pensar, percibir y hacer investigación sobre un saber específico (Bourdieu, 2003). No hay que olvidar que todo *habitus* es un *sistema de disposiciones*, es decir, una potencialidad de acción actualizada en circunstancias específicas de un campo social; sin embargo, no toda *disposición* es un *habitus* en tanto que potencialidad que no arraiga necesariamente en una actualización sino que posee una latencia permanente, sólo arrancado de ésta en una práctica social situada y fechada.

La relativa permanencia en una posición social tiende a dejar su huella en los estudiantes de cualquier nivel escolar, aunque no siempre es algo que signe de forma definitiva, sobre todo si se entiende que ser estudiante es una condición transitoria. En este sentido, para lograr el desarrollo de disposiciones hacia la investigación un semestre administrativo (o incluso todo un programa de maestría, que comprende 2 años de formación), no siempre es suficiente para alcanzar una adecuada apropiación de los contenidos por parte de los educandos, dado que la orientación básica del acto pedagógico en muchas ocasiones al interior de los posgrados, es más de índole informativa que formativa.

El *capital cultural* corporeizado de los egresados queda determinado para siempre por las circunstancias de su primera adquisición. Estas circunstancias dejan huellas más o menos visibles y determinan a su vez el valor concreto de un capital cultural (Bourdieu, 2001). Sin embargo, el más sólido principio de la efectividad simbólica del *capital cultural* se deriva sin duda de la lógica de su *transmisión*. En otras palabras, la cultura incorporada no se transvasa sino que se apropia y se transforma. Quien incorpora disposiciones sociales, hábitos, maneras de ver, de sentir, de actuar; se apropia de gestos, de los razonamientos prácticos o teóricos, de las maneras de decir o de sentir, en función de lo que él ya es; es decir, en función de su *stock* de hábitos incorporados durante sus experiencias sociales anteriores. Pero en ocasiones los procesos de “transmisión” pueden estar enturbiados e impedir su éxito por razones diversas. De ahí que el mismo autor Bourdieu (2004) mencione en su obra “El oficio de sociólogo”, que: *el oficio se transmite mediante la práctica, y para ser capaz de transmitirlo, hay que tenerlo profundamente interiorizado*. El individuo al estructurarse como un agente social tiende a incorporar la estructura social en la que está inmerso, pero lo hace a partir de una

apropiación es selectiva, como ya se había mencionado en líneas atrás. ¿Cómo se da esta incorporación? y ¿qué es lo que realmente incorpora el individuo?

Los agentes sociales no incorporan las “*estructuras sociales*” como tales, sino que realizan esta incorporación en forma de: hábitos corporales, cognitivos, evaluativos, apreciativos, entre otros; es decir, los esquemas de acción se pueden entender como las maneras de hacer, de pensar, de sentir y de decir, adaptadas a contextos sociales específicos. De este modo, al interiorizarse los modos de acción, de interacción, de apreciación, de orientación, de percepción, de categorización, entre otros; se logra entrar poco a poco en relaciones sociales de interdependencia con otros actores al mantener relación por medio de ellos mismos, de relaciones con múltiples objetos, de los que se aprenden la o las formas de uso y de apropiación (Lahire, 2004). Durante el proceso de *incorporación* (Bourdieu, 1995) se distinguen dos fases o dos momentos: el *momento de inculcación* (condiciones sociales objetivas externas) y el *momento de asimilación* (apropiación subjetiva de una parte de esas condiciones objetivas) (ver Figura 4.19).

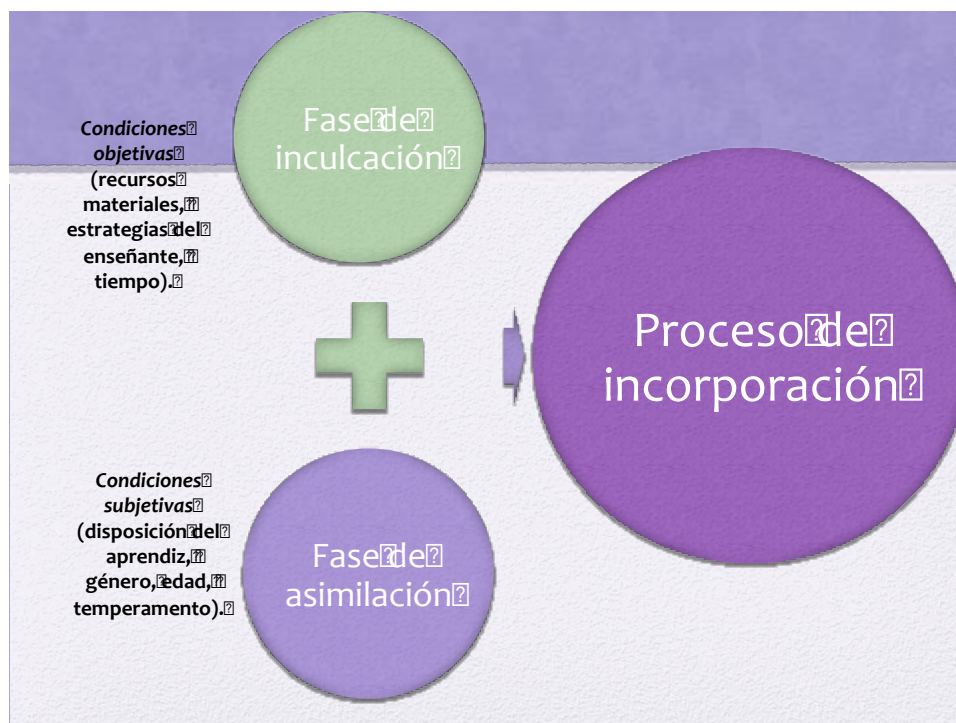


Figura 4.19 Fases en el proceso de incorporación
Fuente: Elaboración propia.

La *primera fase*, aquí considerada como la de *inculcación* corresponde al momento en el cual el agente social (en este caso el estudiante de maestría) se encuentra expuesto a ciertas condiciones sociales externas de un campo determinado o de ciertas condiciones objetivas, como en el caso mencionado del armado de un rompecabezas. La *segunda fase*, denominada con el término de *asimilación* se caracteriza propiamente porque el agente social ha hecho suyas algunas de esas condiciones externas, es decir, ha incorporado parte de esa información, haciendo una particular apropiación desde su bagaje de experiencias personales. De este modo puede comprenderse, que todo aquello que está incorporado o interiorizado no existe como tal en el mundo social “exterior”, sino que se reconstruye poco a poco por cada agente social de forma singular; todo ello a través de las interacciones repetidas que tiene con otros actores, y también, a través de objetos y en situaciones sociales particulares. Sin embargo, en el caso del *habitus* no debe olvidarse que éste:

...no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas. Es duradero pero no inmutable (Bourdieu, 1995, p. 109).

Por tanto, la acción pedagógica (con sus efectos, prolongados o no tan prolongados), conforman la génesis de los *habitus* por medio de dos mecanismos: la *inculcación* y la *asimilación*. De este modo, se puede comprender, que la *inculcación* es ejercida por individuos con autoridad delegada para disciplinar e imponer un arbitrario cultural específico (Bourdieu, 1998), el *habitus* como incorporación es tratado como una especie de segunda naturaleza: en tanto que es fruto de la incorporación de un *nomos*, un principio de visión y división constitutivo de un orden social o un campo, el *habitus* engendra prácticas inmediatamente ajustadas a este orden, por lo tanto, percibidas y valoradas por quien las lleva a cabo (Bourdieu, 1999). Se entiende así que, tanto la *inculcación* como la *asimilación* tienden a somatizar las experiencias de la historia social en el sujeto particular para convertirle en un agente social. Son la historia hecha cuerpo, por lo que éste es un fiel centinela de las condiciones sociohistóricas que le engendraron. Los *habitus* adquiridos son como cicatrices que tienden a confundirse en el agente como las aleaciones de diversos metales bajo el trato del fuego abrasador.

4.7 Aportaciones al conocimiento desde la Teoría de los Campos

La teoría de los campos permite dirigir los estudios hacia *microcosmos sociales*, debido a que ayuda a profundizar en la comprensión de la actuación de los sujetos, sino también a incorporar el conocimiento de la red de relaciones objetivas entre los agentes y sus instituciones (Bourdieu, 2000). Desde la perspectiva de esta teoría se considera el análisis de un campo como una *praxeología* social, es decir, lo que hace es entremezclar los enfoques estructuralista y constructivista. La incorporación de estos dos enfoques a la teoría de los campos es lo que permite considerar a las divisiones sociales y los esquemas mentales como estructuralmente homólogos (Colina & Osorio, 2004).

Todo campo social, sea el campo científico, el campo artístico, el campo burocrático o el campo político, tiende a conseguir de quienes entran en él que tengan relación con el campo. Los agentes pertenecientes a esos campos pueden querer trastocar las relaciones de fuerza en ese campo pero, para ello deben conceder un reconocimiento a los envites, es decir, no pueden sólo mostrar una actitud indiferente. En el campo científico es precisamente donde se gesta la relación entre las disposiciones reguladas de un *habitus científico* (como actividad dirigida propiamente a la investigación) que en parte es producto de la incorporación de la necesidad inmanente del propio campo así como de las imposiciones estructurales ejercidas por él en un momento dado del tiempo (Bourdieu, 1997). El campo científico en México se encuentra regulado por diversas instancias y organismos (por ejemplo el SNI, el CONACyT o el COMIE en el caso del área educativa), lo que conlleva a sujetarse a reglas del juego muy particulares, como: lograr una alta producción de publicaciones (sin hacer demasiado caso a la cualificación de los mismos, bajo una lógica muy positivista), pertenecer a redes o ser miembros de algún consejo científico, entre otras.

El campo científico es, en efecto, un universo social como los demás donde se trata como en todas partes, cuestiones de poder, de capital, de relaciones de fuerza, de luchas para conservar o transformar esas relaciones de fuerza, de estrategias de conservación o de subversión, etc. Se trata de un mundo aparte dotado de sus propias leyes de funcionamiento que hacen que no haya ninguno de los rasgos designados por los conceptos utilizados para describirlo que no revista una forma específica, irreductible a cualquier otra (Bourdieu, 2008).

Cuando en un campo se ha alcanzado un alto nivel de autonomía, las leyes de formación de los precios (materiales y simbólicos) que revisten las actividades y obras científicas están en disposición de imponer prácticamente –al margen de cualquier imperativo normativo a través de las disposiciones de *habitus* progresivamente ajustados a su necesidad– las normas cognoscitivas a las que los agentes han de someterse quieran o no para el establecimiento de la validez de sus enunciados. Es así como los espacios sociales se construyen con base en la estructura de distribución de las formas de poder o de las especies de capital eficientes en el universo social que se estudia y que, por lo tanto, varían según los lugares y los momentos. La estructura no es inmutable, y la topología que describe el estado de las posiciones sociales permite fundamentar un análisis dinámico de la conservación y de la transformación de la forma de distribución de las propiedades actuantes. Bourdieu (1995) habla de los campos como universos sociales relativamente autónomos. Es en esos campos (considerados como espacio de lucha), en los que se desarrollan los conflictos específicos entre los agentes involucrados.

En este sentido, la conformación del oficio del investigador requiere (de acuerdo con los elementos de la Teoría de los Campos), entre otras cosas: la pertenencia a un campo epistémico, la posesión de un *capital* y un *habitus* determinado, a fin de funcionar de manera eficiente dentro de un campo vinculado a la investigación y de producir efectos en él, a través de la respuesta que da a las demandas y apuestas generadas dentro de éste (Bourdieu, 2005). En el caso de la MECED, puede apreciarse la existencia de tres lógicas que acompañan la formación de los estudiantes de Maestría. Estas lógicas poseen intereses y formas de acción distintos, por lo que sus efectos se pueden objetivar en las acciones tácitas que manifiestan los agentes involucrados en el proceso de formación. Estas dimensiones, son definidas por Cerón (2012) de la siguiente forma: 1) una dimensión administrativa, 2) dimensión académica y, 3) la dimensión científica.

No obstante, a través de los resultados obtenidos en este estudio, se observa claramente cómo tanto la lógica administrativa como la lógica académica, mantienen una fuerte predominancia y se observan los efectos de forma tangible. Desde la lógica administrativa, existe un control en aspectos como: el establecimiento de tiempos específicos para ingresar a la maestría, la recepción de documentación (bajo los perfiles estipulados por el propio programa) como requisitos de ingreso, la entrega de calificaciones, el registro de tutorías

dentro del sistema, los cuales deben hacerse en tiempo y forma, según los reglamentos generados en la propia institución educativa. Lo mismo se observa en la lógica académica, donde se cumple con una intención escolar más que científica (los estudiantes deben realizar lecturas, entrega de tareas y trabajos, participación en clase, etc.), aunque bajo los elementos desde este plano sigue siendo un tanto limitado para inculcar el oficio científico. De ahí que se puede argumentar que dentro de un programa de maestría dirigido a la investigación, se pueden formar excelente estudiantes, pero no necesariamente buenos investigadores.

En este sentido, para detectar el tipo de disposiciones generadas por los egresados de la maestría en educación, la propuesta de Sánchez (2007) se presenta como una de las más adecuadas, sobre todo para identificar si los egresados han adquirido o desarrollado una disposición hacia la investigación, ya que establece tres puntos esenciales para considerar a un agente como un investigador educativo, dichos puntos se sintetizan de la siguiente forma:

1. *Poseer una posición objetiva*, lo que significa que el egresado debe contar con un nombramiento oficial de tipo laboral (por ejemplo profesor-investigador, asistente de investigador, asesor de proyectos, entre otros) para contar con mayores condiciones externas que le permitan desenvolverse como un investigador, de otro modo, si se piensa en alguien que tiene un nombramiento como docente por ejemplo, le demandará funciones docentes y no le dará demasiada oportunidad de desarrollar actividades relacionadas con la investigación.
2. *Contar con el oficio de investigador* (disposición científica), esto implica que el egresado cuenta con herramientas para la investigación como: conocimientos (teorías de la educación), habilidades (pensamiento crítico, producción de textos científicos, manejo de métodos) y destrezas (utilización de técnicas de recogida de datos así como su procesamiento, manejo de software especializado, utilización de herramientas tecnológicas) propias del trabajo científico.
3. *Ser aceptado*, en dos sentidos: a) la aceptación de los productos (investigaciones, artículos, publicaciones) y, b) la pertenencia a asociaciones (COMIE, SNI, Academia de Ciencias, Red de investigadores, entre otros).

Respecto a este último aspecto, al menos un 15% de los egresados manifestaron haber realizado este tipo de actividades durante su formación en maestría. La mayor parte de ellos

argumentaban que no se atrevían a publicar o participar como ponentes en congresos, debido a que no tenían claridad en qué y cómo presentar parte de su trabajo de investigación. Manifiestan que fue muy complicado comprender la lógica de las ciencias de la educación y realizar investigación desde ahí, además de que fue muy difícil tener claridad para construir de forma adecuada su objeto de objeto de investigación. Esto, aunado también con la dificultad de poder acudir a congresos y eventos académicos debido a que siguieron trabajando durante sus estudios de formación a nivel maestría. Una egresada lo expresa de la siguiente forma:

“Como estudiante no, nunca, jamás me atreví. Yo dije: ‘¿Pero cómo voy a pararme a un congreso de algo que no tengo claro siquiera?!’. Como estudiante en la maestría lo único que procuré fue... (cuando decían): ‘Tienen que ir a congresos’, sí iba, pero yo iba a aprender. [...] yo decía: ‘Yo tengo qué aprender... qué hacen, cómo lo hacen, qué tipo de trabajos presentan...’. Así es... yo decía: ‘Yo no me voy a parar a presentar jamás nada, porque no sé qué estoy haciendo’. Entonces, nunca fui a presentar nada”. (E8-6, egresada de la 6ª generación).

Bourdieu (2008) explica que el investigador que busca transmitir un *habitus científico* tiene más en común con un entrenador deportivo de alto nivel que con un profesor de la Sorbona. El investigador enseña por medio de sugerencias prácticas, y en esto se parece mucho a un entrenador que imita una jugada o corrigiendo las prácticas a medida que se las ejecuta, en el espíritu de la práctica misma. De acuerdo a la propuesta desarrollada por Sánchez (2007) se argumenta que no basta sólo con tener la voluntad o la buena intención de desarrollar investigación, también son necesarios otros elementos como son los espacios dedicados a la actividad intelectual y el apoyo de recursos económicos. Al menos así lo expresó uno de los entrevistados cuando se le preguntó cuáles son las cosas que requiere un investigador para desarrollar como tal:

“Sí, no se puede hacer investigación, no se puede. Si eres coordinador, no se puede hacer investigación, porque...la investigación implica dos cosas para mí (hablando de la investigación): un nivel de abstracción teórico fuerte y la otra, campo. Y no puedes, o sea, no puedes leer concienzudamente atendiendo tantas necesidades. Entonces, yo durante esos tres años y medio que fui coordinador hice publicaciones sí, pero fueron de capítulos de libro, lo que digo que tuve ya capítulos de libro, tuve este... ¿cuántos tuve ahí?, uno...tuve,

dos capítulos de libro. Sí, en cuerpos académicos. Sí ya es este último año principalmente, que coordino dos libros [...]” (E12-6, egresado de la 6ª generación).

Las nociones de *habitus*, campo y capital pueden ser definidas, pero sólo dentro del sistema teórico que constituyen, no de manera aislada (Bourdieu, 2008). Pensar en términos de campo es pensar relacionamente. El modo relacional de pensar es el sello de la ciencia moderna. En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. La evidencia empírica en el campo escolar, manifiesta las diferencias actitudinales de los educandos con mayor o menor interés, con mayor o menor compromiso, mayor o menos aprovechamiento, etc., lo que se vincula con la edad, el ciclo escolar, su contexto socioeconómico, entre otros aspectos. En este sentido, las disposiciones que tenderían a ser generales y comunes a todos los campos (entendidos como espacios de posiciones diferencias y jerarquizadas) son de cuatros tipos: *lúdicas*, *heréticas*, *atarácicas* y *resignadas* (Bourdieu, 2008). A continuación se explican cada una de ellas (ver Figura 4.20).

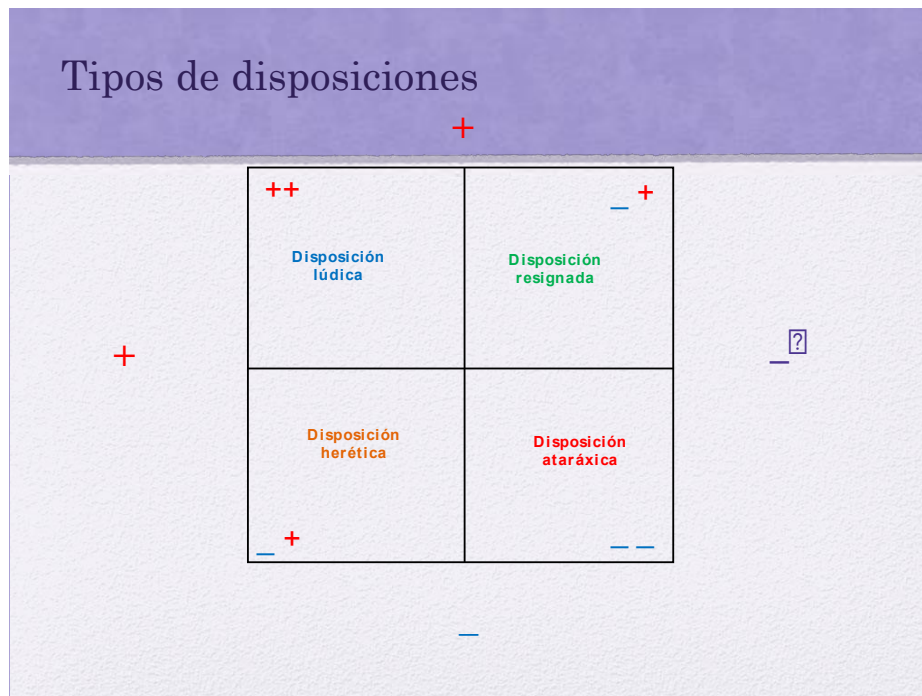


Figura 4.20 Tipos de disposiciones
Fuente: Elaboración propia.

Como lo indica el esquema mostrado, las *disposiciones lúdicas* se manifiestan por las conductas de los agentes que juegan los juegos sociales y ellos mismos son el juego hecho

hombre al declarar un gusto y un agrado por lo que practican, y rechazo o desagrado por quienes demeritan al juego o a sus jugadores. La dimensión emotiva está a flor de piel. Son los agentes que al jugar el juego social están tomados por la *Illusio*, la creencia de que el juego vale la pena ser jugado, de invertirse en él. Por su parte, las *disposiciones heréticas* son las de los agentes que luchan por imponer una lógica distinta, a la arbitrariamente impuesta a fin de obtener mayores beneficios que los adquiridos hasta ese momento.

Como menciona Bourdieu (2002):

...es evidente que, entre personas que ocupan posiciones opuestas en un campo y que parece radicalmente opuestas en todo, existe un acuerdo oculto y tácito sobre el hecho de que vale la pena luchar por cosas que están en juego en el campo [...] discuten pero están de acuerdo por lo menos sobre el objeto de desacuerdo, lo que los hace partícipes del juego social. (p. 142-143)

Por otro lado, quienes colaboran en los campos sociales cumpliendo sólo con lo solicitado, no yendo más allá, son aquellos que manifiestan *disposiciones resignadas* por su tendencia a participar de los juegos sociales de manera simulada y sin duda, también son agentes necesarios para el funcionamiento de los campos. Son sujetos en el pleno sentido del término al ser individuos sometidos arbitrariamente a la lógica de los campos donde están insertos (Cerón, 2012). En el caso de las *disposiciones atarácicas*, son las de aquellos agentes que, estando en el campo de manera práctica, no han adquirido el sentido del juego, no les interesa y les es lo mismo estar que no estar, son indiferentes aunque están ahí y son “como un perro en un juego de bolos, un juego en el cual no se conocen los presupuestos tácitos” (Bourdieu, 2000, p. 35) y no se han dejado permear por las condiciones sociales externas con sus objetos y sistemas de relaciones permaneciendo prácticamente inalterables ante esas condiciones. Estos últimos son los espectadores neutrales que no saben ni cómo ni por qué están ahí.

En contraste la noción de interés se opone a la desinterés, pero también a la indiferencia. Se puede estar interesado en un juego (en el sentido de no indiferente), estando desinteresado. El indiferente “no ve a qué juegan” le da lo mismo, es alguien que careciendo los principios de visión y división necesarios para establecer las diferencias, lo encuentra todo igual, no está motivado ni emocionado. Lo que los estoicos llaman la ataraxia es la

indiferencia o la tranquilidad del alma, el desprendimiento, que no es el desinterés. La *Illusio* es por lo tanto lo contrario a la ataraxia, es el hecho de meterse dentro, de apostar por los envites de un juego concreto, como consecuencia de la competencia y que sólo existen para aquellas personas que, cogidas por el juego y estando en disposición de reconocer las apuestas del juego, están dispuestas a morir por unos envites que, inversamente, aparecen como carentes de interés desde el punto de vista del que no está cogido por ese juego y lo dejan indiferente (Cerón, 2012).

En su famoso libro *Homo Ludens*, Huizinga (2005) afirma que la *illusio* –palabra latina que proviene de la raíz *ludus* (juego)– significa estar en el juego, estar metido en él, tomarse el juego en serio. La *illusio* es el hecho de creer que el juego merece la pena, que vale la pena jugar. De hecho, la palabra interés adopta un significado relacionado con la noción de *illusio*, al considerar que un juego social es importante, que lo que ocurre en él importa a quienes están dentro, a quienes participan (Bourdieu, 2008). *Interesse* significa “formar parte”, participar, por lo tanto reconocer que el juego merece ser jugado y que los envites que se engendran en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse; significa reconocer el juego y reconocer los envites (Bourdieu, 2008). Si no se tiene en la cabeza las estructuras que también están presentes en el juego, esta polémica parece ridícula. Si por el contrario se tiene un espíritu estructurado conforme a las estructuras del mundo en el que se juega, todo parece evidente, y la cuestión misma de saber si el juego vale la pena ni se plantea. Dicho de otro modo, los juegos sociales son juegos que se hacen olvidar en tanto que juegos y la *illusio* es esa relación de fascinación con un juego que es fruto de una relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas del espacio social. Los juegos se encuentran interesantes, es decir importan porque han sido implantados e importado en la mente, en el cuerpo y bajo la forma que se llama el sentido del juego (Bourdieu, 1997). El espacio social se constituye de tal forma que los agentes o los grupos se distribuyen en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación esto es: el capital económico y el capital cultural (Bourdieu, 1997). En este sentido, las disposiciones *resignada* y *ataráxica*, tienen aparecer en el espacio de los dominados. Así, considerando el punto de partida de cada agente social, la misma posición ocupada en el espacio social para uno puede significar un logro, mientras que para otro se presenta como una posición devaluada y para un tercero puede significar un destino más o

menos esperado. De acuerdo a los datos obtenidos a través del cuestionario, la distribución del tipo de disposiciones de los egresados (si se considera la relación de éstas con las posiciones ocupadas), se podrían representar de la siguiente manera (ver Figura 4.21):

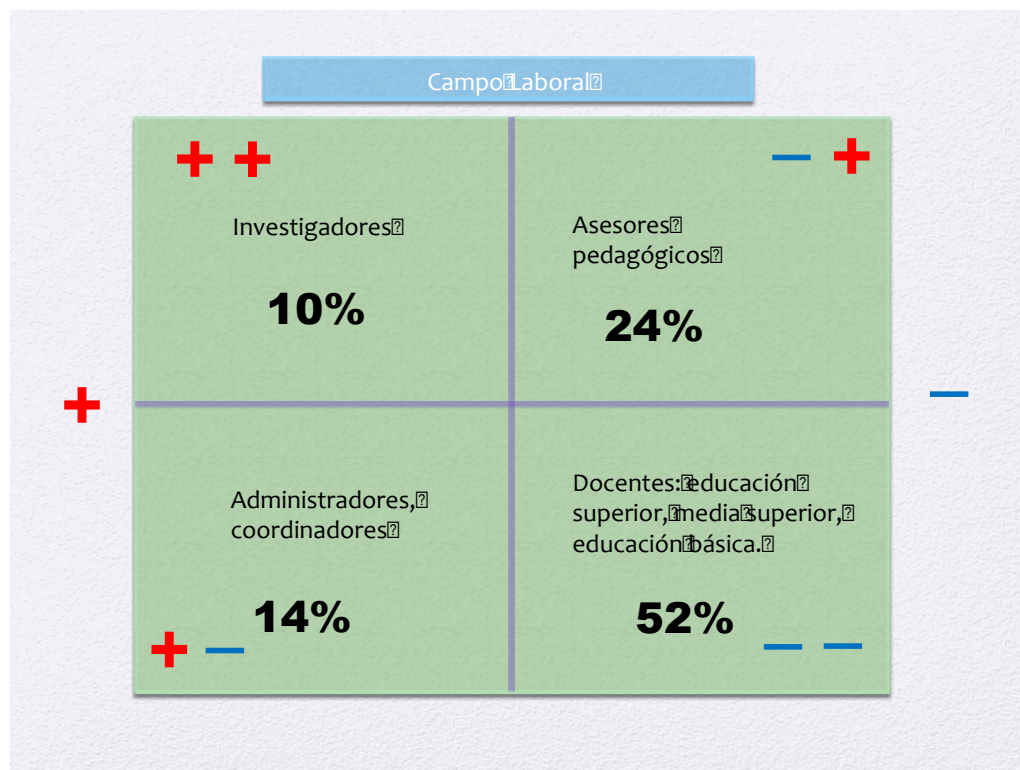


Figura 4.21 Distribución de las disposiciones de los egresados
Fuente: Elaboración propia.

La colocación de los egresados en el campo laboral varía de tal manera que se encuentran algunos cuya trayectoria académica refiere la herencia de un amplio capital cultural y sentido práctico que pueden favorecer su desarrollo aún más dentro del posgrado. Esto se suma a la posesión de un mayor cúmulo de capital social, que sirve como una palanca que les impulsa a ascender y colocarse de manera más rápida en mejores posiciones (puestos de trabajo mejor remunerados), así como vincularse a áreas especializadas en el desarrollo de actividades de investigación. Sin embargo, no es el caso de la mayoría de los egresados (como se puede apreciar en la figura anterior), un alto porcentaje de los egresados han regresado a sus funciones docentes (52%), a desarrollar actividades como asesores pedagógicos (24%) u ocupar puestos de coordinación (14%). Sólo el 10% de los egresados se han colocado en una posición donde hay un nombramiento formal para desarrollar actividades de investigación.

A pesar de lo anterior, algunos egresados declararon que además de su trabajo formal que desarrollan de manera ocasional también realizan ciertas actividades relacionadas con la investigación (por ejemplo generar alguna publicación o participar en algún congreso).

Es claro que el país requiere la formación de investigadores que puedan debatir con colegas internacionales y contribuir al conocimiento particular de los problemas que aquél enfrenta en sectores muy acotados. Pero también se requieren profesionales de alto nivel que no tengan como meta la investigación básica o aplicada, sino la contribución a la resolución de grandes problemas que enfrenta la nación. Pareciera ilógico que, además del costoso esfuerzo de formar investigadores se tenga que repensar la manera de estimular los tipos de actividades a las que se van a enfrentar cuando egresen y tengan que insertarse en un campo laboral con condiciones y demandas altamente complicadas, con salarios demasiado precarios y con pocas posibilidades para desarrollar actividades para las que fueron formados. Sin embargo, es necesario si se aspira a aumentar los niveles de calidad de vida en un país en el falta mucho por hacer, muchas necesidades por atender y muchos retos que superar.

Conclusiones

Las disposiciones de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación y sus implicaciones al posicionarse en el campo laboral

“... la epistemología se diferencia de una metodología abstracta en un esfuerzo por captar la lógica del error y como esfuerzo para someter las verdades próximas a la ciencia y los métodos que utiliza a una rectificación metódica y permanente”.

Bourdieu, 2004.

Las aportaciones de este trabajo permitieron develar algunas de las características de la estructuración del espacio social y sus estructuras, en torno al tema de los egresados de maestría. El propósito fundamental fue analizar las condiciones que enfrentan actualmente los egresados al concluir su formación y colocarse dentro del campo laboral, además de identificar los puntos vulnerables que existe dentro de un programa en educación dirigido a la investigación. Los principales hallazgos de este trabajo de investigación se describieron con detalle en el capítulo anterior. Sin embargo, se considera importante hacer una recapitulación de dichos resultados con el fin de tenerlos presentes y reflexionar un poco en torno a ellos como cierre del presente trabajo.

El universo universitario tiene la particularidad, en nuestras sociedades, de que sus veredictos están seguramente entre los veredictos sociales más poderosos. Aquél que otorga un título académico otorga una patente de inteligencia (siendo uno de los privilegios de los titulares, poder además tomar distancias respecto del título). La universidad es el lugar de una lucha por saber quién posee la verdad sobre la forma de explicar y comprender la realidad, en el interior de este universo socialmente encargado de decir la verdad sobre el mundo social (y sobre el mundo físico), está realmente (o particularmente) bien fundado para decir la verdad.

Dentro de la formación a nivel de posgrado existen al menos 3 lógicas de funcionamiento: 1) la administrativa, 2) la académica y 3) la científica. A partir de esta visualización del campo académico del posgrado, se puede señalar cómo los procesos de formación en los posgrados están fuertemente dominados por los aspectos administrativos, siendo una de las dimensiones que define (incluso de forma tajante) muchas de las condiciones y reglas que van a limitar el funcionamiento de dicho campo. No hay que olvidar que de acuerdo a la concepción teórica desarrollada a lo largo de este trabajo, considera al campo social, como un espacio en el que confluyen diversas concepciones y prácticas que acompañan al proceso de institucionalización de la investigación científica. Su estructura se compone de agentes que ocupan una serie de posiciones bien definidas, los cuales a su vez poseen y desarrollan ciertas disposiciones, ponen en práctica estrategias para mantenerse en él y manifiestan el predominio de intereses de acuerdo a su posición y a la mejora de esa posición.

Sin embargo, no debe olvidarse que (como ya se mencionó anteriormente), lo que puede resultar “valioso y aceptable” para un campo para otro puede no serlo. De forma general, en el caso del contexto particular del Estado de Hidalgo haciendo alusión a su capital Pachuca, son muy reducidos los espacios laborales donde los egresados pueden colocarse y desarrollar actividades de investigación. De ahí que algunos de ellos migraran a la Cd. de México con el fin de buscar mejores oportunidades de empleo y mayor remuneración económica, otro por su parte trataron de obtener una plaza en sistema SEP debido a que esto podría brindarles una cierta “seguridad laboral”, otros más regresaron a su antiguo empleo y gracias a contar con el grado de maestría pudieron acceder a estímulos económicos o simplemente tener un posgrado les permitió conservar su empleo. Aunque la maestría ayudó a mejorar las condiciones económicas de la mayoría de los egresados, lo cierto es que en un mínimo de estos casos los egresados a la fecha han seguido desarrollando actividades de investigación o han buscado la forma de hacerlo. Si se vincula esto con las condiciones etarias de la población, se puede comprender que dentro de la generación analizado un alto porcentaje de dichos agentes sociales corresponden al género femenino (cerca de un 90%), las cuales hoy en día se encuentran conformando sus familias (atendiendo hijos pequeños) y eso de alguna forma “limita” que sigan desarrollándose en el ámbito de la investigación educativa.

Así también, los hallazgos encontrados a través del análisis de la población seleccionada, permitieron apreciar aspectos cómo: 1) la devaluación de los títulos escolares

empuja cada vez más a los egresados de educación superior a buscar un posgrado para otorgarle un “plus” a su título de licenciatura y, 2) las condiciones de las mujeres (a pesar del pregonado discurso de la equidad de género) siguen siendo muy limitadas al tratar de acceder a estudios de posgrado o a aspirar a puestos directivos o de coordinación, especialmente cuando deben ejercer el rol materno dentro de la familia, 3) el capital social (considerado como redes de relaciones sociales efectivas) es uno de los principales factores que influye de manera importante en la movilidad ascendente de los egresados al posicionarse en diversos campos laborales con mejores condiciones de trabajo.

Se puede comprender así, que el *volumen* de *capital social* poseído por un agente social (por ejemplo los egresados de maestría) dependerá tanto de la extensión de la red de conexiones que éste pueda efectivamente movilizar, como del volumen del capital poseído por aquellos con quienes está relacionado (ya sea económico, cultural o simbólico). Es decir, el *capital social* ejerce un efecto multiplicador sobre el capital efectivamente disponible. Sin embargo, la acumulación y perdurabilidad del capital social exige el esfuerzo incesante de relacionarse en forma de actos permanentes de intercambio, a través de los cuales se reafirma, renovándose el reconocimiento mutuo. Este trabajo de relacionarse implica un gasto de tiempo y energía (directa o indirectamente), ya que esa red de relaciones se va a convertir en el producto de estrategias individuales o colectivas de inversión, consciente o inconscientemente dirigidas a establecer y mantener relaciones sociales que prometen, más tarde o más temprano, un provecho inmediato.

La medida en que el volumen del capital social que ha logrado acumular un agente social determinado, va a depender no sólo de la extensión de la red de relaciones que él puede movilizar de forma efectiva en un momento determinado, sino también (como ya se mencionó) del volumen del capital económico, cultural o simbólico de cada uno de aquellos agentes a quienes está ligado por la pertenencia a esa red. Por ejemplo, no será lo mismo ser amigo del director general de una empresa que ser amigo del portero o la recepcionista del edificio de esa misma empresa; ser amigo del gobernador del estado que ser amigo de uno de sus secretarios. Esto significa que, de cada agente con el cual se establezca una relación social se obtendrán beneficios distintos, de acuerdo sobre todo, a la cantidad y calidad de los diferentes tipos de capital que ellos posean.

En la práctica, las relaciones de capital social sólo pueden existir sobre la base de relaciones de intercambio materiales y/o simbólicas, contribuyendo más a su mantenimiento. Pueden así mismo ser institucionalizadas y garantizadas socialmente mediante la adopción de un nombre común o mediante un elenco de actos de institucionalización, por ejemplo “Club Rotario”, “Academia Mexicana de Ciencias”, “Familia Valderrama”, “Consejo Mexicano de Investigación Educativa”. Se aprecia cómo este capital asume así una existencia cuasi-real, que se ve mantenida y reforzada a merced de las relaciones de intercambio. Por ello es, que son en estas relaciones de intercambio, en las que se basa que en el capital social los aspectos materiales y simbólicos están inseparablemente unidos, hasta el punto de que aquéllas sólo pueden funcionar y mantenerse mientras esta unión sea reconocible. Tal como lo relatan los egresados de la MECED, quienes explican que a partir de la configuración de la red de relaciones generadas durante su formación en posgrado fue como se fueron relacionando para conocer a personas que les invitaran a colaborar en diferentes espacios laborales.

Por otro lado, uno de las aportaciones importante generada a partir de este trabajo fue identificar que bajo la definición de *habitus* vinculada a su dimensión temporal, fue posible encontrar que no era en el acto pedagógico donde había que buscar la formación de los *habitus* científicos en los posgraduantes (tal vez sí en cuanto a su génesis pero no en la consolidación de los mismos), sino en las prácticas sociales que van más allá del proceso de inculcación en el marco institucional, una vez que el proceso de inculcación de la acción pedagógica ha terminado. Es decir, cuando se interroga a un agente social en el marco institucionalizado de su formación para la investigación, lo más probable es que responda como si fuese un investigador en potencia, lo que no asegure que termine siéndolo de forma fehaciente. Por ello, si se desea investigar los *habitus* científicos en los posgraduantes, lo conveniente es buscarlos no en el proceso formativo sino tiempo después de que han egresado, de lo contrario lo único que podrá encontrarse serán *habitus* estudiantiles y no propiamente científicos. Aunque es rescatable el principio sociológico que aún es vigente sobre: lo que un individuo particular hace lo realiza en gran medida por ser parte del grupo al que pertenece siempre y cuando haya elementos que, además de constantes sean comunes a los miembros del grupo en cuestión. El desarrollo posterior de la sociología, también señala que no siempre se reproducen en las prácticas sociales las condiciones sociales de origen, pues también se les puede rechazar o simplemente ignorar, aunque la reproducción sea el caso más frecuente.

Desde otra óptica, la pertinencia de los posgrados es un tema que sigue estando en la mesa de discusión, pues se ha señalado que la formación en los niveles de posgrado responde a fines poco claros, y se plantean cuestionamientos en torno a definir: cuáles son los programas de posgrado que necesita nuestro país de acuerdo al escenario real que presenta, cómo deben formarse a los futuros científicos desde los primeros años de escolaridad y, de manera particular qué tanto, la producción de posgraduantes (hablando de los egresados de maestría) sirve o contribuye para encaminar al país en un futuro deseable. La preocupación aún hoy en día, sigue siendo tratar de determinar cuál es el impacto de los programas de formación a nivel maestría dentro del campo laboral y profesional (los egresados de posgrado generan: ¿mayor productividad?, ¿tienen mejor desempeño?, ¿logran una mayor eficiencia en los espacios donde se desenvuelven?), pues se ha comprobado que es un mínimo porcentaje el que se inserta en espacios laborales que se vinculan a áreas de la investigación.

A través de lo vislumbrado en este estudio, se puede inferir que las características predominantes que definen hoy en día a los programas de posgrado refieren a: 1) un reducido impacto a interior y exterior de la universidad en relación a la intención de vincular la investigación con los requerimientos de la realidad social inmediata así como del aparato productivo; 2) una producción académica altamente formalizada, tanto en la producción de conocimientos como en la formación de recursos para la investigación; 3) una rígida organización académica que escasamente se ha adecuando a los requerimientos científicos de cada uno de los campos especializados y, por último, 4) el carácter desigual del trabajo científico que se expresa bajo formas distintas de acuerdo a sus determinante institucional o disciplinaria.

Además de lo descrito en el párrafo anterior, no debe olvidarse que las prácticas de acreditación de programas de posgrado en México generan fuertes problemas al interior de las IES, ya que éstas se encuentran agobiadas por cumplir los indicadores impuestos externamente, a fin de mantener su vigencia dentro de estos programas de acreditación. Se ha considerado por mucho tiempo a la acreditación, como una marca de garantía de calidad, por lo que la adscripción de un programa de posgrado al PNPC permite ofertarlo bajo un halo de prestigio y “calidad”, aunque esto signifique al mismo tiempo que dicho programa se sujete a lineamientos y sea regulado en diversas actividades académicas y administrativas, como: la

regulación de la matrícula de ingreso y egreso, periodos de titulación, cantidad de producción académica, entre otras.

Es claro el avance en la consolidación de los programas que ofrecen la formación a nivel de posgrado, desde el punto de vista de las condiciones institucionales como desde las políticas educativas, incluyendo el apoyo brindado a los estudiantes (por ejemplo, el programa de becas del CONACyT). Sin embargo, también queda claro que la sola institucionalización de los programas de posgrado no es suficiente para formar verdaderos investigadores. Resulta imprescindible el reconocimiento de la necesidad de generar áreas o espacios donde los recursos formados para la investigación pueden ser aprovechados y puedan desarrollar todo lo aprendido en su formación, es decir, se trata de pensar en los mecanismos y/o estrategias (a nivel de política educativa) adecuadas para estrechar los vínculos entre los programas de posgrado y el campo científico.

Para finalizar, a partir de todo el trabajo desarrollado en la presenta investigación, es importante señalar algunas preguntas que han quedado sin resolver y que quedan sobre la mesa de discusión y análisis, estas preguntas refieren a saber: ¿A qué están respondiendo los posgrados en educación ofertados actualmente?, ¿Cómo podrá promover el país una mayor producción de conocimiento científico ante las condiciones que experimenta el campo de investigación educativa?, ¿Qué tipo de políticas educativas deben generarse para lograr la incorporación del capital humano y el desarrollo de actividades de investigación estratégica?

Recomendaciones y sugerencias

Dados los acelerados cambios experimentados alrededor del mundo en materia de innovación tecnológica y producción del conocimiento, se requiere de profesionales competentes que den respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica como la que enfrenta nuestro país.

Es decir, se necesitan profesionales de un alto nivel de formación que adopten una actitud reflexiva y crítica, sobre todo en relación a la realidad educativa que se vive hoy en día en nuestro país, con la intención de sean capaces de investigar científicamente y de forma sistemática esa realidad y tratar de incidir en ella positivamente, planteando propuestas creativas y estratégicas. Es claro que la ciencia como actividad organizadora dentro del esquema de desarrollo en nuestro país, es un fenómeno relativamente reciente. De este modo, al hablar en específico del desarrollo de la investigación educativa, como el de la investigación científica y humanística en general, se observa la fuerte relación que ésta tiene con el nivel de desarrollo económico y social de un país. Sin lugar a dudas, existe una imperiosa necesidad de incorporar los conocimientos producidos en el ámbito de la investigación, donde el área educativa no puede ser la excepción. Los países con niveles de desarrollo similares pueden tener sistemas de investigación muy distintos dependiendo de las políticas y estrategias más o menos adecuadas. No obstante, la formación de investigadores como tópico discursivo, se encuentra presente en el contexto de las políticas dictadas en materia de educación superior y de la universidad con sus respectivas particularidades. Por tanto, la formación de recursos de alto nivel vía el posgrado, se constituye además como uno de los puntos centrales del discurso político gubernamental en materia científica y tecnológica, lo cual a su vez se sustenta por la creación de organismos encargados de organizar y coordinar la investigación científica. Así mismo, la formación de profesionales a de alto nivel en los programas de maestría, es una de las tareas más complejas, sobre todo si lo que se pretende es formar habitus científicos, o mejor dicho, disposiciones para la investigación. A partir de estas ideas, se plantean algunas sugerencias a nivel institucional y otras en relación al propio trabajo de investigación, en cuanto a las nuevas vetas de estudio que puede desprenderse como parte de los resultados arrojados por dicho estudio.

1) En lo institucional se sugiere...

A partir de los hallazgos identificados en el presente trabajo, es posible comprender que aunque las instituciones de educación superior debieran ser las principales contribuyentes de tres de los factores vitales en la nueva estructura económica: *desarrollo científico-tecnológico, recursos humanos y gerencia*; en el futuro inmediato, los diversos problemas que enfrentan los gobiernos por venir y aún los actuales, son tan urgentes y en muchos casos se vuelven casi intratables (por no decir, casi imposibles de solucionar) que se otorga a las universidades un papel sumamente importante en la formación de investigadores. El problema radica en que en buena parte el Estado y los gobiernos en turno, demarcarán las condiciones del contorno en las cuales las universidades podrán o no evolucionar en aspectos como el fomento del trabajo científico. Es poco probable que los objetivos puramente científicos o derivados de las necesidades sociales, tengan un peso considerable a la hora de definir las políticas gubernamentales. Aunque hoy, se aprecia por ejemplo un esfuerzo por captar a aquellos egresados que fueron formados en programas de doctorado registrados en el PNPC y otorgarles una plaza mediante el programa “Cátedra CONACyT”. Se trata de un programa de iniciativa inédita y sin precedentes en la historia del país para incrementar y fortalecer la capacidad de generación, aplicación y transferencia de conocimientos en áreas prioritarias. Sin embargo, lo que sí parece probable es que la función más visible y políticamente destacada de las universidades continúe siendo la educativa y, en consecuencia, que su futuro siga estando basado más en políticas de tipo educativo que de investigación (en ciencia y tecnología).

De este modo, se requiere que las instituciones de educación superior se conviertan en los principales contribuyentes de tres de los factores vitales señalados al inicio de este apartado, basados en la nueva estructura económica dirigida al: *desarrollo científico-tecnológico, formación de recursos humanos y gerencia*. Las acciones posibles a emprender refieren a lo siguiente:

- 1) Mejora de la calidad en la formación académica, con promoción al desarrollo de ideas creativas y proyectos de *investigación estratégica*.
- 2) Promoción de programas de posgrado de investigación en áreas críticas para los sectores modernos de economía y sobre todo, para sectores de aplicación del conocimiento.

-
- 3) Captación de los estudiantes de pregrado con altos niveles de desempeño académico con la intención de incorporarlos a proyectos de investigación de los propios investigadores que están consolidados.
 - 4) Vinculación y cooperación con otras universidades (dentro y fuera del país) con la intención de generar redes de conocimiento y comunidades de aprendizaje, colaborando en proyectos de investigación de temáticas a fines.
 - 5) Vinculación con establecimientos, organismos e instituciones responsables de desarrollo de política educativa o actividades del mismo tipo (por ejemplo para la generación y desarrollo de parques científicos y tecnológicos).

2) En relación a la temática se sugiere...

La temática abordada ha permitido encontrar aspectos por demás interesantes en relación a la colocación o posicionamiento dentro del campo laboral de los egresados, pero de forma particular en relación a conocer el tipo de disposiciones que adquirieron o desarrollaron dichos egresados respecto a la investigación. A pesar, de que diversos trabajos de investigación (incluyendo el propio) han tratado de evaluar el impacto de los programas de maestrías que tienen como objetivo formar investigadores con el fin de identificar cambios significativos en el desempeño profesional y en la actitud de dichos egresados; todavía queda pendiente, profundizar en el conocimiento sobre la percepción que tienen los empleadores de diferentes campos laborales en relación a la posesión de grados académicos por parte de sus empleados, el tipo de competencias profesionales que espera tenga un egresado de maestría, las habilidades que más valoran los investigadores consolidados respecto a los egresados (investigadores novatos) que concluyen un programa de formación a nivel de maestría. Podría desarrollarse en un futuro, un análisis cualitativo de la percepción y expectativas que tienen los empleadores al pensar sobre la profesionalización de sus empleados a través de la obtención de estudios de posgrado. Además, podrían analizarse con mayores herramientas estadísticas (considerando por ejemplo, un diseño correlacional) los efectos del *curriculum* que forma para investigación estableciendo efectos a corto, mediano y largo plazo,

considerando para ello cohortes distintos de las generaciones de egresados que han concluido sus estudios (todas las generaciones en diferentes momentos, en plazos diversos: 3 años, 5 años, 8 años, 10 años), o incluso realizando un estudio longitudinal, con la intención de hacer un seguimiento más minucioso de las trayectorias de los egresados a través del tiempo.

Del mismo modo, sería conveniente indagar la opinión que tienen los profesores que forman a los estudiantes en relación a las posibles dificultades que enfrentan al momento de transmitir el oficio científico, en especial si se toma en cuenta que los aspirantes provienen de áreas muy distintas (como química, ingeniería, economía, computación, contaduría, entre otras). Esto con la intención de identificar con mayor precisión el éxito del trabajo pedagógico al momento de la inculcación del oficio de la investigación.

3) En lo curricular se sugiere...

Aunque este trabajo no tiene la intención generar una propuesta de intervención, sí tiene el propósito de brindar algunos comentarios en relación a centrar la atención en puntos focales dentro de la organización y estructura del *curriculum*.

- A pesar de que se trata de un programa de posgrado dirigido hacia la investigación, no existen ningún seminario de “metodología de la investigación” que permita a los estudiantes adquirir o desarrollar las herramientas básicas para realizar un trabajo de investigación, sobre todo considerando la enorme diversidad en los perfiles de formación profesional, y sobre todo, sin olvidar que de acuerdo a la información aportada por los egresados, para ellos fue la primera ocasión que elaboraron una tesis, nunca antes habían tenido contacto con proyectos o actividades de investigación.
- Otro de los puntos señalados (y que está muy vinculado al anterior), es la falta de enseñanza de una metodología cuantitativa, donde se considere el abordaje de contenidos para el tratamiento estadístico de la información. Algunos egresados lo pudieron solventar con bastante éxito esta carencia, a partir de las herramientas obtenidas en su formación profesional (por ejemplo los ingenieros, economistas o contadores), pero no el resto de los egresados quienes contaban con otro tipo de

formación (docente de educación básica, licenciados en derecho, psicólogos sociales, entre otros).

- Respecto al tiempo de dedicación a los seminarios relacionados con la elaboración del trabajo de investigación, sigue siendo un punto negativo, ya que los egresados señalaron que siempre parecía que se vivía el proceso de formación en dos lógicas: a) una de tipo *escolarizante*, en la que se hacían tareas para todos los seminarios, lecturas, trabajos, reportes, etc., y b) otra de carácter *epistémica*, en la que se exigía siempre el avance en relación al proyecto de investigación que se iba construyendo semestre tras semestre. Al final todos los trabajos entregados para acreditar los seminarios no contribuían a la elaboración de la tesis. Esto restaba tiempo y dedicación al producto que debían de presentar para poder concluir la maestría.
- Aunque el programa de la MECED se conforma a partir de dos líneas prioritarias: Investigación e Intervención. En el caso de la línea de investigación, la formación se orienta hacia el desarrollo de un trabajo sistemático y con rigor metodológico para incursionar en problemas prácticos y/o teóricos del campo educativo. Mientras que en el caso de la línea de intervención, el programa se enfoca a la formación de profesionales de la educación para que intervengan en acciones institucionales que demandan la introducción de un saber técnico-práctico, en la perspectiva del mejoramiento del servicio educativo (planeación, desarrollo y evaluación curricular, formación docente, educación continua, proyectos académicos y otras actividades vinculadas). Siendo así, se aprecia con bastante claridad como ésta última línea es la que menos se trabaja durante la formación de los maestrantes. Esto se sustenta en la información aportada por los egresados, ya que algunos de ellos se encuentran desempeñando puestos directivos y manifiestan que no obtuvieron de la maestría herramientas que les permitiesen desarrollar estas actividades con mayor conocimiento.

Estos serían algunos de los comentarios ubicados en diferentes planos y niveles, esperando que puedan brindar un panorama distinto de la formación dentro del programa que fue el centro de este estudio, no olvidando que apenas es una aproximación a detectar algunos de los efectos que genera la inculcación del oficio científico dentro del plano formal en un

programa de posgrado. Aún falta mucho por indagar, esto representa el trazo de otras vertientes y líneas de investigación que pueden seguirse trabajando de forma posterior.

Resta decir, que en el ámbito de las ciencias sociales aprender a investigar supone apropiarse no de un recetario de procedimientos, sino de una lógica que combina razonamiento e intuición, difícilmente asible en el nivel del discurso científico, ya que una de las tendencias del discurso científico ha sido la de hacer desaparecer los titubeos, los errores, las dudas que acompañan a todo proceso de indagación social. Creo que, el proceso más bien, descansa en el entrenamiento constante y en el contacto cercano de quien enseña y quien aprende. En esto radica, la riqueza y complejidad del oficio de la investigación.

NOTAS

⁽¹⁾ El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) fue creado por disposición del H. Congreso de la Unión el 29 de diciembre de 1970, como un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, integrante del Sector Educativo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. También es responsable de elaborar las políticas de ciencia y tecnología en México.

⁽²⁾ El capital cultural es todo bien que media las relaciones intersubjetivas de los agentes sociales con base a la cultura de adscripción social, sobre todo las de sus adscripciones de clase. Aunque hay elementos culturales que son de uso general, las maneras de practicarlos y de consumirlos media la distancia entre las diversas clases sociales. Es importante hacer notar que la adquisición de este capital sobre todo consiste en la inversión de tiempo efectivo (tanto *kairós* como *kronos*) por parte de su poseedor, por lo que no hay que reducirlo al tiempo de escolarización.

⁽³⁾ Al estar ubicados los agentes sociales en posiciones distintas generan diferencias en las disposiciones y en las tomas de posición. Los *habitus* producen estilos de vida uniformes, que unen a la vez prácticas sociales y la elección individual de los bienes que se poseen. El *habitus* no sólo se remite al conjunto de disposiciones adquiridas de los agentes sociales sino es a la vez un capital por cuyo carácter axiológico es simultáneamente una riqueza ligada al cuerpo, un recurso ofertable en campos donde los participantes poseen también incorporados los esquemas de apreciación del mismo, por lo que se conjuga tanto como un conjunto de estructuras-estructuradas y como un conjunto de estructuras-estructurantes, en otras palabras, tanto posee un poder de transmisión y reproducción como un poder creativo de innovación, es límite e invención.

⁽⁴⁾ Las negritas son mías.

⁽⁵⁾ En el año 2002 el programa de Estudios, después de un proceso de evaluación colegiada realizada por los profesores-investigadores del núcleo básico de la Maestría y ser evaluado de manera integral por las instancias institucionales (SEP, CONACyT) ingresa al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad y al mismo tiempo, se concluye el Rediseño Curricular de la “Maestría en Educación” (Plan de Estudios 1991) pasando a ser “Maestría en Ciencias de la Educación”, para ser implantada a partir de la promoción 2003-2004.

⁽⁶⁾ Aunque en el año 2011 Medécigo realizó el último reporte sobre los egresados del programa de la MECED.

⁽⁷⁾ La proporción de mujeres en el SNI en el año 2011 oscilaba alrededor del 32% del total.

Referencias

- Alvarado, M. E. & Flores-Camacho, F. (2010). Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia. Las concepciones de los investigadores universitarios. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXXII (128). México: ISSUE, UNAM. Pp. 10-26. Recuperado el día 12 de Mayo de 2013: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/18906>
- Álvarez, A. (1996). El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales. *Revista española de investigaciones sociológicas*. REIS. No. 75, p. 145-172.
- Álvarez-Gayou, J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F.: Paidós Educador.
- Álvarez, I., Fischer B. & Natera, J. M. (2013). MERCOSUR: Tendencias de internacionalización y capacidades tecnológicas. *Revista CEPAL*. No. 109. Recuperado el día 14 de octubre de 2013 de: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/49519/RVE109AlvarezFischer_et_al.pdf
- Aquino, H. E. (2011). Trayectorias escolares e inserción laboral en un Posgrado en Educación. Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mesa Temática 4: Educación Superior, Ciencia y Tecnología, realizado en la Universidad Autónoma de México (UNAM). Distrito Federal, México, pp. 1-10. Recuperado el 17 de Septiembre de 2012: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/0782.pdf
- Ardoino, J. (1997a). “La formación de investigadores en educación”, en *Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)*, Conferencia Magistral, trad. Patricia Ducoing, pp. 1-16.
- Ardoino, J. (1997b). *La implicación*. Conferencia Magistral impartida en Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, trad. Patricia Ducoing, pp. 1-11.
- Ardoino, J. (1993). “El enfoque multirreferencial (en plural) las situaciones en la educación y la formación”. En *Prácticas Profesionales, Análisis de la Universidad de París 8*, Educación Permanente, No. 25-26, enero- diciembre de 1993. Recuperado el día 5 de Marzo de 2012 de: File:///J:/multirreferencialidad/trad%20multirreferencialidad_archivos...
- Ardoino, J. et al.(1991). *Sciences de l'éducation, sciences majeures. Actes de jour-nees d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des Sciences de l'Education*. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation, pp. 173-181.
- Arredondo, V. M. (2006). Políticas del Posgrado en México. *Reencuentro*. Mayo, número 045. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Distrito Federal: México. pp. 1-23. Recuperado el 4 de septiembre de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004509.pdf>

-
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2012). En *El desarrollo del posgrado en México en las décadas ochenta y noventa*. México. Recuperado el 4 de junio de 2012 de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib66/6.html
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México, D.F.: Thompson Paraninfo.
- Bachelard, G. (2007). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI. XXVI Ed. 15-26 p.
- Baranger, D. (2012). *Epistemología y Metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Posadas 2ª Ed. (1ª electrónica) Recuperado el día 28 de Agosto de 2013 de: http://www.academia.edu/2220733/Epistemología_y_metodología_en_la_obra_de_Pierre_Bourdieu
- Barrón, C. (2012). Reseña del libro de Ángel López y Mota, Ernesto Díaz-Couder y Andrés Lozano Medina (coords.). *La investigación en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional 2010*. México, Universidad Pedagógica Nacional. Horizontes Educativos. *Revista Iberoamericana de la Educación (RIES)*. México: ISSUE, UNAM. Núm. 6 (3). Pp.139-142. Recuperado el 12 de mayo de 2013 de: http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/169/html_15
- Berg, L. (1989). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Bacon.
- Bertely-Busquets, M. (2008). Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, REMIE*. 36 (13). pp. 8. Recuperado el 23 de septiembre de 2011 de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&criterio=N036>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, D.F.: Paidós.
- Blumer, H. & Mugny, G. (1992). *Psicología social. Modelos de interacción*. Estudio Preliminar y selección de textos: María Galtieri. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Boéssio, B. M. & Portella, M. (2009). Docencia universitaria: Formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVIII (3), No. 151, Julio-Septiembre. Pp. 163-170. Recuperado el 12 de mayo de 2013 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000300009
- Bolívar, A. (2000). La mejora de los procesos de evaluación. Ponencia impartida en el curso La mejora de la enseñanza, organizado por la Universidad de Murcia. España. 20 de septiembre. p. 21.
- Bourdieu, P. (2008). La sociología según Pierre Bourdieu y La elección de los elegidos. En *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). El propósito de la sociología reflexiva. *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Ed. Siglo XXI. 173-205 p.
- Bourdieu, P. (2004). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI Editores. 27-76 p.
- Bourdieu, P. (2002). *Capital cultural, escuela y espacio social*. 4ª ed. México, D.F.: Siglo XXI.
-

-
- Bourdieu, P. (2001). Las formas del Capital, ¿Cómo se hace una clase social? *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclée de Brouwer. 2ª ed. 131-164 p.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas Dichas*. Madrid, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Edit. Grijalbo. 39-157 p.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. En *Sociología y Cultura*. México: Ed. Grijalbo. 206-229 p.
- Boéssio, B. M. & Portella, M. (2009). Docencia universitaria: Formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior*. 38 (151), pp. 163-170.
- Burgos, B & López, K. (2010). La situación del mercado laboral de los profesionistas. *Revista de Educación Superior*. Vol. XXXIV (4), No. 156, Octubre-diciembre. Pp. 19-33. Recuperado el 12 de mayo de 2013 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418907002>
- Burgos, B. (2008). Sobreeducación y desfase de conocimientos en el mercado laboral de profesionistas. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVII (4), No. 148, Octubre-Diciembre. pp. 57-68. Recuperado el 12 de mayo de 2013 de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/148/1/4/es/sobreeduccion-y-desfase-de-conocimientos-en-el-mercado-laboral-de>
- Bruner, J. J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México, UNAM. Núm. 7 (3). Pp. 130-143. Recuperado el 12 de mayo de 2013 de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/228>
- Bruner, J. J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*. pp. 119-15. Recuperado el día 29 de septiembre de 2013 de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_06.pdf
- Calderón, F. (2012). Diez Tesis sobre el conflicto social en América Latina. *Revista CEPAL*. No. 107. Recuperado el día 14 de octubre de 2013 de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/8/47598/RVE107Calderon.pdf>
- Calvo, M. (2009). La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. *Revista Perfiles Educativos*. 31 (124). Consultado el día 11 de febrero de 2015 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211178003>
- Cameron, J. (2005). Focussing on the focus group. En Iain, H. (Eds.), *Qualitative Research Methods in Human Geography*, (pp. 156-174). Melbourne: Oxford University Press.
- Campenhoudt (2009). Panorama de los principales métodos de recopilación de la información. *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. México, D.F.: Limusa.

-
- Cardoso, E. O. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, Vol. 13 (2). pp. 15. Recuperado el 23 de septiembre de 2011 de: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
- Carpeta de Información Integral para el refrendo ante CONACyT, (2010). Área Académica de Ciencias de la Educación, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Investigación de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Casillas, M., Chain R. & Jácome N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVI (2). No. 142, Abril-Junio. Recuperado el 12 de mayo de 2013 de: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/origen-social-estudiantes-trayectorias-estudiantiles-universidad-veracruzana/id/45172802.html
- Castillo, E. (2010). Seguimiento de egresados de la maestría en innovación educativa. *Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación*. Universidad de Sonora, División de Ciencias Sociales. México. pp. 1-15. Disponible en:
- Castillo, G. (2009). Interminable comienzos en la formación del investigador educativo en Chiapas. Ponencia presentada en el X Congreso de Investigación Educativa. Veracruz, México. Disponible en:
- Castro, A. (2006). Las tutorías en la formación de investigadores de los posgrados del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC 2005-2006. *Tesis de Maestría*. Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Baja California. México.
- Cerón, A. U. (2012). Habitus y capitales: ¿disposiciones o dispositivos sociales? Notas teórico-metodológicas para la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación social*. 4 (2). Argentina. Pp. 68-82.
- Cerón, A. U. (2010). Los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón: entre posición social y disposición práctica. Ponencia presentada en el XI Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Cerón, A. U. (2010). Los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón: entre posición social y disposición práctica. En *Ética, valores y diversidad sociocultural*. México: CONACyT-UNAM.
- Cerón A.U. & Ramos, Y. (2009). Producción posgraduada en el área de educación: una perspectiva relacional. Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*. Área 11: Investigación de la investigación educativa. Realizado en la ciudad de Veracruz, Ver.

-
- Cerón, A. U. (2007). *Producción y reproducción de posicionamientos sociales inciertos en los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón-UNAM. Habitus, elección e indeterminación*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Clanet, C. (1993). “Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinares en el abordaje de la complejidad”. En P. Ducoing y M. Landesmann. *Las nuevas formas de investigación en educación*. México, AFIRSE, Ambassade de France au Mexique, Universidad Autónoma de Hidalgo, pp. 61-72.
- Coll, C. (1992). Los fundamentos del currículum. *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México. Paidós. pp. 21-48.
- Colina, A. & Díaz-Barriga, A. R. (2012). Aprendiendo a investigar a partir de un tema específico: los agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus; y, La construcción del habitus de investigador en Educación a través de su investigación de grado. En *La formación de investigadores en educación y la producción del conocimiento*. España: Editorial Díaz Santos. Pp. 125-150, 393-417.
- Colina, A. (2011a). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles Educativos*. 33 (132). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). 10-28. Recuperado el 8 de mayo de 2012 de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13218510002>
- Colina-Escalante, A. (2011b). La ética profesional y el narcisismo benigno en la formación de la identidad del investigador en educación en México. *Revista Iberoamericana de la Educación Superior (RIES)*. México: ISSUE, UNAM. Vol. 2 (4). Pp. 135-148. Recuperado el 12 de mayo de 2012 de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/110>
- Colina, A. (2008). Abriendo puertas y saltando obstáculos: La construcción de la identidad del investigador en educación en México. *Revista Electrónica SINÉCTICA*, núm. 31, agosto-diciembre, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. Recuperado el 12 de agosto de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99812248004>
- Comboni, S. & Juárez J.M. (2007). “La cuestión del método en ciencias sociales”. Introducción a las técnicas de investigación. (3ª ed). Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F.: Trillas.
- Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (2009). Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología en México. Anexo Estadístico, Recuperado el 5 de Septiembre de 2011 de www.conacyt.gob.mx
- Cook, T.D. & Reichardt, CH. S. (2005). “Investigación cuantitativa/ investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?”. En *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. España: Morata.

-
- Creswell, J. W. (2002). *Qualitative, Quantitative and Mixed methods approaches*, California. SagePublications. Inc; 2ndedition. p. 246.
- Croda, G. (2009). Factores asociados a la calidad académica de los programas educativos de nivel de maestría. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes y profesores. Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa de COMIE*, Área Temática 2, Veracruz, México. Recuperado el 29 de mayo de 2012 de:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/areas/area_02.htm
- Cruz, G.; Díaz-Barriga, F. y Abreu, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Revista Perfiles Educativos*. 32 (130). 83-102. Recuperado el 18 de septiembre de 2011 de:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13214992006>
- Da Fonseca, C. R. & Alencar, E. (2013). Movilidad social y demanda de redistribución del ingreso en América Latina. *Revista CEPAL*. No. 110. Recuperado el día 14 de octubre de 2013 de:
<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/8/50508/RVE110daFonsecaFigueiredo.pdf>
- Díaz Barriga A. (2003). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5 (2). Recuperado el 18 de marzo de 2013 de:
<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Didou, S. & Etienne, G. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009 ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII (132). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). pp. 29-47. Recuperado el día 6 de agosto de 2012 de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/24895>
- Dieterich, H. (1996). *Nueva Guía para la investigación científica*. México: Grupo editorial Planeta de México.
- Diez de Urdanivia, C. M. (2011a). Cobertura, calidad y equidad en el posgrado. ¿Existe algún cambio? *Revista Política y Cultura*. Núm. 35. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Distrito Federal, México, pp. 183-208.
- Diez de Urdanivia, C. M. (2011b). Conacyt y el Posgrado: Políticas de evaluación y calidad. *Gestión y Estrategia*. (40) Julio-Diciembre. 87-98.
- Dogan, M. & Robert, P. (1993). “La interpretación de las disciplinas: el proceso de hibridación”, en *Las nuevas ciencias sociales*. La marginalidad creadora; tr. Argelia Vastillo C. México, Grijalbo, pp. 144-19.
- Escudero, J. M. (2003). La calida de la educación: controversias y retos para la Educación Pública, en *Educatio* 20 (21). pp. 21-28.

-
- Fernández, J. M. & Puente, A. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. *Revista Española de investigaciones sociológicas (REIS)*. 127. pp. 33-53.
- Fernández, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques de evaluación, en Ángulo J. F. Y Blanco N. (coords.) *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga: Aljibe. pp. 297-312.
- Flores, R. C.; Otero, A. & Lavalleé, M. (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes de posgrado. El caso de los psicólogos escolares. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXII, (130). México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 8-24.
- García, S. (2005). “Los conceptos como herramientas analíticas”. En Gallegos, C., Gómez, L., Imaz, C. & Paredes, Y. (coords.) *Pierre Bourdieu: Campos de conocimiento, teoría social, educación y cultura*. México: CIH, Facultad de Humanidades, UNACH-FCPyS, UNAM.
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Up-date*, 5 (2), 1-8. Recuperado el 27 de mayo de 2014 de: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Giménez, G. (2002). “Globalización y cultura”, en *Estudios Sociológicos*, enero-abril, año/vol. XX, Distrito Federal, México: El Colegio de México (COLMEX), pp. 23-46.
- Giroux, H. (1997). Teoría crítica y prácticas educativas, La escuela y el currículum oculto. *Teoría y resistencia en educación*. 2ª ed. México. Siglo XXI. pp. 26-100.
- González, I. & Marther R. (2013). Superando el “síndrome del casillero vacío”. Determinantes de la distribución del ingreso en América Latina. *Revista CEPAL*. No. 109. Recuperado el día 14 de octubre de 2013 de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/48619/RVE108MartnerGonzalez.pdf>
- Guerra, M.I. (2009). Trayectorias formativas y laborales de los jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. México: ANUIES.
- Henríquez, G. & Barriga, O. (2003). La presentación del objeto de estudio, reflexiones desde la práctica docente. *Revista Cinta de Moebio*. 17. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/17/barriga.htm>
- Hernández-Castañeda, R. (2008). La experiencia de estudiar un posgrado en el extranjero (un estudio de caso). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. X (2). Pp. 1-16.
- Hernández, S. (2009). Formación inicial para la investigación educativa. Interpretaciones de los estudiantes. Maestría en Pedagogía, FES Aragón. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 11 Investigación de la investigación educativa. Realizado en la Ciudad de Veracruz, Veracruz.
- Hirsch, A. (2005). La formación en el posgrado y la actividad docente. *Revista de la Educación Superior*. 34 (135). Julio-Septiembre. 163-166.

-
- Huerta, J. E. (2012). El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile. ¿La desigualdad por otras vías? *Revista Mexicana de investigación Educativa (RMIE)*. 17 (52). p. 65-88.
- Huizinga, J. (2005). *Homo Ludens*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), (2010). México de un vistazo. Recuperado el día 11 de septiembre de 2013 de:
http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/mexvista/2011/mex_2011.pdf
- Islas, A. & Walter, W. (2012). México: ¿Cómo inciden las políticas monetarias en las tasas de desempleo? *Revista CEPAL*. No. 107. Recuperado el día 14 de octubre de 2013 de:
<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/47609/RVE107IslasCortes.pdf>
- Jiménez, I. (2005). Claves para leer a Bourdieu, Para estudiar la génesis del pensamiento bourdiano. *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*, Colección Educación Superior Contemporánea, México: Plaza y Valdés Editores, UNAM.
- Jiménez, J. M.; Moreno, M.G. & Ortiz, V. (2011). Culturas de los estudiantes de investigación en Programas de Doctorado en Educación. Reflejos de un campo en definición. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*. Vol. 16 (50). Pp. 919-933.
- Jiménez, M. S. (2011). Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México: IISUE, UNAM. Vol. II (3), pp. 76-100. Recuperado el 18 de mayo de 2012 de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/82>
- Jiménez, S. A. (2010). *Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México*. Colección Graduados. Serie Sociales y Humanidades. Guadalajara, Jalisco, México: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara. No. 8. P. 347
- Kemmis, S. (1988). El perfeccionamiento de la construcción teórica técnica del currículum: Tyler y el desarrollo del currículum, La reacción contra las teorías técnicas del currículum. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata. pp. 46-77.
- Latapí, P. (2008). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre el pasado y el futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE)*. 13 (36). pp. 283-297.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: Hurtado.
- Leal, F. (2005). Sobre algunos lugares comunes relativos a la enseñanza y la investigación en la universidad. *Revista de Educación Superior*. Vol. XXXIV (3). No. 135, Julio-Septiembre. pp. 165-175. ISSN 0185-2760.
- Lewin, K. (1946). Action research an minority problems, en Gertrude Weis (ed.). *Resolving Social Conflict*. London: Harper & Row.
-

-
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- Manero, R. (2012). "Multirreferencialidad y conocimiento", en Revista Electrónica *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, Universidad Autónoma Metropolitana, División de Ciencias Sociales y Humanidades, pp. 101-120. Recuperado el día 19 de marzo de 2012 de:
<http://tramas.xoc.uam.mx/resumen.php?id=919&archivo=669919gqcg.pdf&titulo=Multirreferencialidad%20y%20conocimiento>
- Mardones, N. y Ursua, J.M. (1994). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Edit. Fontamara, México, pp. 75-246.
- Martín, G. & Carbajal, M. (2011). La escritura de tesis, su proceso y dificultades en una maestría en investigación educativa. Ponencia presentada en el: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. Disponible en:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0560.pdf
- Martínez, A. et al (2005). Los egresados del Posgrado de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*. 34 (133) Enero-marzo. 23-32. Recuperado el 9 de septiembre de 2012 de:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60411915003>
- Martínez, S. & Reséndiz, M. (2010). El impacto del padrón de posgrados de excelencia en el posgrado. *Reformas, gestión y retos de la universidad en la sociedad del conocimiento*, Sánchez Rodríguez, Iván y Marco A. Navarro Leal (coords.). México: Edit. Porrúa, Colección Problema Educativos de México. pp. 237-253.
- Marx, K. (1974). "Trabajo asalariado y capital". En Marx, K. & Engels, F. *Obras escogidas*. Vol. 1. Moscú: Progreso.
- Medécigo, G. A. (2011), "Perspectiva y prospectiva del Programa de Seguimiento de Egresados. La experiencia en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH", en Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Pachuca, Hidalgo, México, pp. 216-235.
- Melo, Y. & Villalobos, A. (2006). El proceso de formación de un investigador: Vivencias y Reflexiones. *Investigación y Postgrado*. Año/Vol. 21 (002). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. pp. 69-101.
- Mejía, J.V. (2002). Problemas metodológicos en las ciencias sociales en el Perú. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMASM).
- Mercado, A. & Planas, J. (2005). Evolución del nivel de estudios de la oferta de trabajo en México. Una comparación con la Unión Europea. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*. Abril-Junio, Vol. 10 (25). Pp. 315-344.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. ThousandOaks: Sage.

-
- Miller, D. (2010). Reseña del libro Trayectorias formativas y laborales de los jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. México: ANUIES. De Guerra Ramírez, María Irene (2009). Jóvenes mexicanos. Trayectorias escolares y laborales. pp. 981-984.
- Miranda, F. (2009). *Elementos de Agenda para una Nueva Generación de Reformas Educativas en América Latina*. Mimeo (en prensa, a publicarse por el PREAL y la SEP, México).
- Montañés, M. (2007). Más allá del debate cuantitativo/cualitativo: la necesidad de aplicar metodologías participativas conversacionales. *Revista Política y Sociedad*, Vol. 44 (1). pp. 13-29.
- Montero, A. (2006). Educación, Economía y Mercado: Crónica de una difícil relación. *UNED, Educación*. Vol. XXI (9). España: Facultad de Educación, Universidad de Málaga. Pp. 17-34.
- Moreno, M. G. (2007a). Experiencias de formación y formadores en Programas de Doctorado en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, abril-junio, año/vol. 2 (033). Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Distrito Federal, México, pp. 561-580. Recuperado el 3 de junio de 2012 de:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14003306>
- Moreno, M. G. (2007b). Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación. Guadalajara: UdeG.
- Moreno, M.G (2009). La aportación de los Doctorados a la formación de investigadores en educación. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de investigación Educativa. Veracruz, México.
- Moreno, M. G. (2011). Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación. *Revista Perfiles Educativos*. vol. XXXIII (132). México. 17 p. Recuperado el 22 de septiembre de 2011 de:
<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13218510009>
- Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. 1(2). Pp. 84-97.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona, pp. 25-36; 85-110 y 135-164. Recuperado el 17 de Marzo de 2012 de:
www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento
- Morin, E. (1999). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra, Madrid, pp. 21-39; 293-308 y 411-436.
- Núñez, J. (2010). *Conocimiento académico y sociedad. Ensayos sobre política universitaria de investigación y de posgrado*. La Habana. Cuba: Editorial UH. p. 224.
- OCDE (2008). "Science, Technology and Industry: Outlook 2008", OCDE. Recuperado el día 5 de Octubre de 2013 de: <http://www.oecd.org/sti/inno/41553412.pdf>
-

-
- OCDE (2006). "Science, Technology and Industry: Outlook 2006", OCDE. Recuperado el día 5 de Octubre de 2013 de: <http://www.oecd.org/sti/sci-tech/37685728.pdf>
- Oreiro, J. L., Nakabashi, L., Costa, G. J. & Guimaraes, G. J. (2012). La economía del crecimiento impulsado por la demanda. Teoría y evidencia respecto del Brasil. *Revista CEPAL*. No. 106. Recuperado el día 14 de octubre de 2013 de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/8/46228/RVE106Oreiroetal.pdf>
- OEA (2013) "Ciencia, Tecnología e innovación". Recuperado el día 3 de octubre de 2013 de: <http://www.oas.org/en/sedi/dedtt/sti/about.asp>
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos la generación de los bicentenarios*. España: OEI. 283 p. Recuperado el día 3 de julio de 2013 de: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Pacheco, T. (2011a). La investigación social universitaria: Redes de Conocimiento en Chiapas. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*. Vol. 6 (10). Diciembre-Mayo. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Pp. 338-362.
- Pacheco, T. (2011b). La formación de doctores en educación en la UNAM (2000-2009). *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México, pp. 62-85. Recuperado el 19 de mayo de 2012 de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/111/pacheco>
- Pacheco, T. & Díaz-Barriga, A. R. (2009), *El posgrado en educación en México*, IISUE, Edit. Pensamiento Universitario, México, 152 p.
- Padilla, R. A. & Barrón, C. (2013). Políticas de acreditación y calidad en el posgrado. Hmogeneizar la diferencia. En *El posgrado. Programas y prácticas*. Barrón, C. & Valenzuela G. A. (coords.), 1ª ed., Distrito Federal, México: ISSUE, UNAM. pp. 13-42.
- Peña, M. (2009). Formación para la investigación educativa. Una primera mirada a la producción investigativa en los Congresos del COMIE. Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México.
- Pérez, G. (2004). Presupuestos metodológicos perspectiva crítico-reflexiva. En *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Aplicaciones prácticas. Madrid: Narcea.
- Piña, J. M. (2013). Estudiantes de una maestría. Sus prácticas académicas. En *El posgrado. Programas y prácticas*. Barrón, C. & Valenzuela G. A. (coords.), 1ª ed., Distrito Federal, México: ISSUE, UNAM. pp. 105-132.
- Pla, I. & Guevara, S. (2013). Hacia un enfoque integrador de la sostenibilidad: Explorando sinergias entre género y medio ambiente. *Revista CEPAL*. No. 110. Recuperado el día 14 de octubre de 2013 de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/50507/RVE110PlaJulianGuevara.pdf>
-

-
- Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, MECED (2015). Consultado el día 4 de Mayo de 2015 de: http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/maestrias/maestria_educacion.html
- Querol, R. & Ayala, E.A. (2009). El seguimiento de egresados como herramienta de vinculación. El caso del Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Cartel presentado en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, Veracruz.
- Ramírez, C. (2011). Formación científica de los egresados de tres programas de maestría en ciencias: Seguimiento a 10 años (1999-2009). *Revista de la Educación Superior* [online], versión impresa: ISSN 0185-2760, Vol. 40 (158). México abril/junio, pp. 91-103. Recuperado el 7 de febrero de 2013 de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000200006&script=sci_abstract
- Ramos, A., Argott, L. & Barrueta, G. (2004). “Hacia una metodología crítica en las ciencias sociales (Zemelman y el pensamiento dialéctico)”. En *Enfoques metodológicos críticos e investigación en ciencias sociales*. Luis Llanos Hernández et al (coords.). México, Distrito Federal: Plaza y Valdés Editores.
- Reid, W. (1994). “Reframing the Epistemological Debate”. En Sherman E. & Reid W., *Qualitative Research in Social Work*. New York: Columbia Univ. Press. pp. 477.
- Reyes, N. & Anzaldúa, R. (2011). La práctica de la investigación educativa como proceso de subjetivación, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. COMIE. Consultado el 8 de mayo de 2014, desde:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/1304.pdf
- Rivera, P. (2009). Marco Teórico, elemento fundamental en el proceso de investigación científica. México. FES Zaragoza. Consultado el 1 de abril de 2014 desde:
<http://www.itescam.edu.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r74556.PDF>
- Rueda, M. (2011). La investigación educativa y las decisiones interactivas en las aulas. *Perfiles Educativos*. 33 (132). pp. 5-8.
- Ruiz, E. (2009). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México. pp. 9-89.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5ª ed. Serie: Ciencias Sociales. Vol 15. Bilbao, Vizcaya: Universidad de Deusto. Recuperado el día 25 de mayo de 2014 de:
<http://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=WdaAt6ogAykC&oi=fnd&pg=PA9&dq=método+interaccionismo+simbólico&ots=sFn27Hu6OW&sig=2Dz2hf3oFXIMZNHG9LSAueYJZyo#v=onepage&q=método%20interaccionismo%20simbólico&f=false>
- Sacristán, G. J. (1998). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Edit. Morata. pp. 373-403.
-

-
- Salgado, M.C., Miranda, S. & Quiroz, S. (2011). Transformación de los estudios de posgrado en México. Hallazgos empíricos en el análisis de las maestrías en Administración y Economía de la UAEM. *Revista Tiempo de Educar*. Vol. 12 (23). Enero-Junio. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México. Pp. 73-107.
- Sánchez, R. A. (2010). La conformación del oficio de investigador en el doctorado en Pedagogía de la UNAM. Seminario permanente de investigación y formación sobre Pierre Bourdieu. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (México), vol. XL (1). Centro de Estudios Educativos A.C. Distrito Federal, México. pp. 69-93. Recuperado el 18 de agosto de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27018883004>
- Sánchez, R. A. (2009a). ¿Quiénes son los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UNAM?: Influencia del capital cultural y el *habitus* en el desarrollo académico en un posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11 (1). Pp. 1-22. Recuperado el 8 de septiembre de 2011 de: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-sanchezdromundo.html>
- Sánchez, R. A. (2009b). Propuesta teórica para el análisis de la conformación del oficio del investigador en el Doctorado en pedagogía. Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México. Recuperado el 11 de mayo de 2012 de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0111T.htm>
- Sánchez, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Año/vol. 9 (001). Universidad Autónoma de Baja California, México. Recuperado el 3 de septiembre de 2011 de: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-dromundo.html>
- Sánchez, R. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*. Distrito Federal, México: CESU-UNAM/ANUIES.
- Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativa y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 3 (2). Consultado el 8 de mayo de 2014 desde: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>
- Silva, T. B. & Ribeiro, F. A. (2012). Brasil: Crisis financiera internacional y políticas anticíclicas. *Revista CEPAL*. No. 106. Recuperado el día 14 de octubre de 2013 de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/46229/RVE106MoreiraRibeiro.pdf>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Edit. Morata. España. pp. 11-24, 37-49 y 94-104.
- Tafunell, X. (2013). La formación de capital en América Latina: Un siglo y medio de dinámica macroeconómica. *Revista CEPAL*. No. 109. Recuperado el día 11 de octubre de 2013 de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/49517/RVE109Tafunell.pdf>
-

-
- Tedesco, J. C. (2009). "Educación, Ciencia, Tecnología y Sociedad", Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado el día 1 de octubre de 2013 de: http://www.oei.es/divulgacioncientifica/noticias_180.htm
- Torres, J. C. (2009). En busca de *habitus* científicos: La tutoría en un doctorado en educación. Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz*. México. Recuperado el 7 de mayo de 2012 de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0111T.htm>
- UNESCO (2008). "Universidad y Desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de centros de investigación". Bogotá: Panamericana Formas e Impresos. Recuperado el día 2 de octubre de 2013 de: http://www.schwartzman.org.br/simon/pesqlat_esp.pdf
- Valenti, G. & Flores, U. (2010) Los posgrados en la estrategia inconclusa de innovación. *Los grandes problemas de México*. Vol. VII. Educación. Arnaut Alberto y Silvia Giorguli (coords). México, D.F.: El Colegio de México. Pp. 477-508.
- Vera, A. & Villalón M. (2005). La triangulación entre Métodos Cuantitativos y Cualitativos en el Proceso de Investigación. *Revista Ciencia & Educación*. Año 7 (16) Abril-Junio. pp. 85-87.
- Vessuri, H. (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. p. 55-86.
- Zurita, U. & López, L. (2009). Los egresados de la FLACSO-México. Trayectorias profesionales y laborales de los egresados de las especialidades en Política y Gestión Educativa en Cultura de la Legalidad. México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Recuperado el día 8 de junio de 2011 de: <http://www.flacso.edu.mx/micrositios/documentos/images/pdf/avances/trayec-prof-ylab-de-los-egresados-de-epyge-y-legalidad.pdf>

Anexos

Anexo 1.1 Cuestionario a egresados de maestría



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CUESTIONARIO

Estimada (o) Egresada (o):

El siguiente cuestionario tiene el propósito de recabar información en relación a la formación obtenida durante la Maestría en Ciencias de la Educación, así como también, obtener valiosas aportaciones respecto a su desempeño dentro del campo laboral una vez que concluyeron sus estudios de posgrado. Cabe señalar, que todos los datos recopilados contribuirán al desarrollo del trabajo de investigación que lleva por título: *El posicionamiento en el campo laboral de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH: Trayectorias sociales y disposiciones científicas.*

NOTA IMPORTANTE:

La información que proporcione será manejada confidencialmente.

Instrucciones Generales:

Este cuestionario consta de 3 secciones, cada una cuenta con sus respectivas instrucciones, por lo que se sugiere tomar en cuenta esto, con la intención de identificar fácilmente el tipo de respuesta solicitada.

DATOS PERSONALES

INSTRUCCIONES: Proporcione los datos personales que a continuación se le solicitan.

1. Nombre (opcional):
 - a) Edad:
 - b) Género: Masculino () Femenino ()
2. Estado civil:
 - a) Soltero () b) Casado () c) Divorciado () d) Unión libre () e) Viudo ()
 - e) Otro ()
3. Lugar de residencia:
4. Ubicación de su trabajo actual:
5. Año en que inició sus estudios de posgrado en la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH:
6. Año en que concluyó el 100% de los créditos del programa académico:

-
7. Año en que obtuvo el título del grado de maestría:

1. ANTECEDENTES ACADÉMICOS Y LABORALES

INSTRUCCIONES: Responda seleccionando la opción (es) marcando dentro del paréntesis con una "X", o escribiendo sobre la línea la información solicitada, según sea el caso.

1. Nombre de la licenciatura o ingeniería que cursó:
2. Nombre de la institución dónde realizó sus estudios de licenciatura o ingeniería, señalar entre paréntesis el tipo de escuela (privada o pública):
3. Bajo qué modalidad se tituló al concluir su educación superior:
 - a) Por promedio ()
 - b) Examen ()
 - c) Tesis ()
 - d) Especialidad ()
 - e) Titulación cero ()
 - f) Otro () Especifique cuál:
4. ¿Realizaba actividades de investigación antes de ingresar a la Maestría en Ciencias de la Educación?
Sí () No ()
5. En caso de ser afirmativa su respuesta: ¿De qué tipo?
 - a) Publicaciones de artículos científicos ()
 - b) Participación en redes de investigación ()
 - c) Participación en proyectos de investigación ()
 - d) Asistencia a congresos de investigación ()
 - e) Otro () Especifique cuál:
6. Mencione los 3 últimos empleos desempeñados antes de cursar la Maestría en Ciencias de la Educación:
 - a)
 - b)
 - c)

2. FORMACIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

INSTRUCCIONES: Marque con una "X" la opción que considere conveniente o seleccione la casilla que corresponda con el grado de valoración que le otorgue a cada aspecto, área o elemento según sea el caso.

7. De las siguientes opciones, elija la más importante por la cual seleccionó cursar los estudios de posgrado en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación.
- a) Por el prestigio de la institución ()
 - b) Por recomendación de diversas personas [familiares y amigos] ()
 - c) Por recomendación de profesores y/o trabajadores de esta institución ()
 - d) Para lograr mejores oportunidades laborales ()
 - e) Para adquirir habilidades científicas ()
 - f) Para fortalecer o mejorar las habilidades de investigación ()
 - g) Porque el programa de maestría contaba con beca de CONACyT ()
 - h) Otro () Especifique cuál:
8. De acuerdo a las siguientes áreas de énfasis, señale el grado de valoración que le otorga a la vinculación de los contenidos del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH con su formación hacia la investigación:

Área de énfasis	Amplia	Mediana	Reducida	Ninguna
Enseñanza teórico-epistemológica.				
Enseñanza metodológica.				
Desarrollo de habilidades hacia la investigación.				
Detección y diagnóstico de problemas educativos.				
Desarrollo de propuestas de solución para problemas educativos reales.				

9. De la siguiente lista, señale el grado de valoración que otorga a los elementos del programa de Maestría en Ciencias de la Educación, para fomentar su formación hacia la investigación:

Elementos	Amplia	Mediana	Reducida	Ninguna
Conocimientos amplios y actualizados sobre los principales enfoques teóricos de las Ciencias de la Educación.				
Habilidades para la comunicación escrita de textos científicos y académicos.				
Habilidades para la búsqueda, organización y procesamiento de información válida.				
Habilidades para la identificación y solución de problemas educativos.				
Habilidades para la investigación, aplicación y generación de conocimientos.				
Conocimientos sobre el uso de programas informáticos para el procesamiento de la información en el trabajo de investigación.				

10. De acuerdo a la siguiente lista de aspectos sobre la organización académica, mencione cuál es el grado de valoración que considera para ellos:

Aspecto	Excelente	Buena	Regular	Mala
Realización de foros académicos (coloquios) para los cursos y seminarios.				
Participación en trabajos de investigación conjunta entre profesores y estudiantes.				
Orientación y conducción del trabajo de tesis.				
Coordinación académica del programa en cuestiones administrativas.				
Organización de los seminarios al inicio de cada semestre.				
Apoyo económico y orientación para la participación de los estudiantes en eventos nacionales e internacionales.				
Tiempo previsto para el desarrollo de las actividades de los seminarios impartidos.				

11. Seleccione una de las opciones, sobre el tipo de asesoría recibida por parte de su director de tesis, para el desarrollo del trabajo de investigación durante su formación en la Maestría en Ciencias de la Educación y explique su respuesta:

a) Suficiente y adecuada () ¿Por qué?:

b) Adecuada pero insuficiente () ¿Por qué?:

c) Suficiente pero inadecuada () ¿Por qué?:

d) Inadecuada e insuficiente () ¿Por qué?:

12. Elija la opción que describa con mayor precisión las características que definan la relación con su director de tesis, durante la realización de su trabajo de investigación en la Maestría en Ciencias de la Educación:

Aspectos	Totalmente de acuerdo	Un tanto de acuerdo	Un tanto en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La elección del tema de tesis fue una decisión libre y congruente con sus intereses personales.				
La asignación de su director de tesis fue una elección personal.				
Las reuniones con su director de tesis de grado para discutir los avances del trabajo de investigación se efectuaron una o más veces cada mes.				
Era sencillo conseguir cita con su director de tesis para revisar los avances realizados.				
El director de tesis mostraba interés por el trabajo realizado y revisado de forma constante los avances presentados.				
Cuando entregaban los avances del trabajo de tesis a su director recibía retroalimentación puntual y clara sobre la mejora de diversos aspectos.				
Las sugerencias y/o comentario realizados por su director de tesis fueron fundamentales para la conclusión de su trabajo de investigación.				
La coincidencia entre el tema elegido y la línea de investigación del director de tesis.				

13. Señalar el grado de satisfacción de la formación en la Maestría en Ciencias de la Educación, cursada en la UAEH de acuerdo a los siguientes aspectos:

Aspecto	Muy	Satisfecho	Insatisfecho	Muy

	satisfecho			insatisfecho
La calidad de los profesores que impartieron los seminarios.				
La calidad de la asesoría en la elaboración de la tesis.				
Difusión de espacios para realizar publicaciones y participar en eventos académicos.				
Los servicios académicos ofertados (biblioteca, laboratorio).				
Los servicios tecnológicos ofertados (internet).				
La organización y atención recibida en el proceso de titulación.				
La vinculación con otras instituciones, investigadores y redes.				

14. El comité tutorial que se le asignó durante su formación en la Maestría en Ciencias de la Educación, ¿apoyó el proceso elaboración y conclusión de su trabajo de investigación?:

Sí () ¿De qué forma?:

No () ¿Por qué?:

15. Si tuviera otra vez la posibilidad de elegir dónde cursar un posgrado (a nivel maestría), ¿volvería a elegir el programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH?

Sí () No () ¿Por qué?:

16. ¿Publicó algún trabajo de investigación y/o académico durante sus estudios de posgrado?

Sí () No ()

17. Si su respuesta fue afirmativa, ¿en dónde publicó su trabajo?

- a) En una revista arbitrada/indexada ()
- b) En un libro ()
- c) En una memoria de congreso ()
- d) En un reporte de investigación ()
- e) Otro () Especifique cuál:

18. Participó en eventos académicos como ponente (congresos, encuentros, simposios, etc.)

Sí () No ()

19. De ser afirmativa su respuesta, ¿en cuántos eventos participó?

- a) Uno ()
- b) Entre 2 y 3 ()
- c) Entre 4 y 5 ()
- d) 5 o más ()

20. ¿En qué línea de investigación trabajó durante su formación en posgrado?

3. CONDICIONES LABORALES DURANTE Y POSTERIORES AL POSGRADO

INSTRUCCIONES: Marque con una "X" la opción que considere cercana a su respuesta o marque con una "X" de acuerdo al grado de valoración que le otorgue a cada aspecto, área o elemento según sea el caso.

21. ¿Trabajó durante sus estudios de posgrado?
Sí () No ()
22. ¿Cuáles eran las funciones que realizaba?
23. Al concluir el programa de posgrado, ¿contaba con un empleo?
Sí () No ()
24. En caso de que su respuesta sea negativa, ¿cuánto tiempo le llevó conseguir el primer empleo después del posgrado?
a) Me incorporé a trabajar de forma casi inmediata ()
b) Tardé de 3 a 6 meses ()
c) Tardé de 6 a 9 meses ()
d) Tardé de 1 a 2 años ()
e) Regresé al mismo empleo que tenía antes de ingresar a la maestría ()
f) Otro () Especifique cuál:
25. En caso de haberse incorporado al campo laboral de forma inmediata, ¿cuál fue el tipo de empleo que obtuvo?
26. Considera que contar con un grado de maestría, ¿influyó para la obtención de ese empleo?
Sí () No () ¿Por qué?:
27. Después de ese empleo, ¿ha tenido otro (s)? Sí () No ()
28. ¿Cuál (es) han sido este (os) empleo(s)? Describir brevemente el cargo y las funciones desempeñadas en dichos empleos:
29. ¿Dónde trabaja actualmente?

30. ¿Cuál es el cargo que tiene en su empleo actual?

- a) Coordinador ()
- b) Administrador ()
- c) Director ()
- d) Empleado de confianza ()
- e) Docente ()
- f) Profesor-investigador ()
- g) Otro () Especifique cuál:

31. ¿Cuáles son las principales funciones que realiza en su empleo actual?

32. De la siguiente lista, señale en qué medida influyeron los factores mencionados para la obtención de su empleo actual:

Factores	Facilitó	Influyo poco	No influyó	Dificultó
El prestigio de la institución donde estudió la maestría.				
La aceptación del posgrado en el área laboral.				
La coincidencia del posgrado con las necesidades de la empresa y/o institución.				
La experiencia laboral previa.				
La edad.				
El género.				
El status familiar (responsabilidades).				
Sus aptitudes personales.				
Las habilidades adquiridas para realizar investigación.				

33. ¿Cuál es el tipo de contratación que tiene en su empleo actual?

- a) Base ()
- b) Contrato de tiempo completo ()
- c) Contrato medio tiempo ()
- d) Pago por honorarios ()
- e) Actualmente no laboro ()
- f) Otro () Especifique cuál:

34. ¿Cuáles son sus ingresos mensuales (incluyendo bonos y prestaciones)?

- a) Menos de \$5, 000 ()
- b) Entre \$5, 000 y \$10, 000 ()
- c) Entre \$11, 000 y \$15, 000 ()
- d) Entre \$15, 000 y \$20, 000 ()
- e) Entre \$20, 000 y \$30, 000 ()
- f) Más de \$30, 000 ()

35. Número de horas que labora de forma semanal

- a) Menos de 10 horas ()
- b) Entre 10 y 15 horas ()
- c) Entre 15 y 20 horas ()
- d) Entre 20 y 30 horas ()
- e) 40 horas ()

- f) Más de 40 horas ()
36. ¿En qué medida la actividad que desempeña en el empleo actual, coincide con su formación en estudios de posgrado?
- a) Mucho ()
- b) Medianamente ()
- c) Poco ()
- d) Nada ()
- ¿Por qué considera esto?:
37. Además de su empleo formal, ¿cuenta con otro empleo?
- Sí () No ()
38. En caso de ser afirmativa su respuesta: ¿De qué tipo es ese otro empleo?
39. Si usted compara el puesto de trabajo que tenía antes de ingresar al posgrado y el que ahora tiene, considera que:
- a) Mejoró () ¿Por qué?:
- b) Está igual () ¿Por qué?:
- c) Empeoró () ¿Por qué?:
- d) Otro () Especifique su respuesta:
40. Si usted compara el nivel de ingresos que tenía antes de ingresar al posgrado y ahora, considera que:
- a) Mejoró ()
- b) Está igual ()
- c) Empeoró ()
- d) Otro () Especifique su respuesta:
41. De acuerdo con su experiencia laboral actual y las actividades que desarrolla, favor de indicar cuál es el grado de exigencia que enfrenta en los siguiente aspectos:

Aspectos	Demasiada exigencia	Moderada exigencia	Poca exigencia	Ninguna exigencia
Conocimientos generales sobre las Ciencias de la Educación.				
Conocimientos especializados sobre el área de investigación.				
Habilidades para el manejo de paquetes de computación.				
Razonamiento lógico y analítico.				
Habilidades para la aplicación del conocimiento (diagnóstico/planeación/evaluación).				
Habilidades para detectar problemáticas diversas.				
Habilidades para proponer soluciones innovadoras.				
Búsqueda de información pertinente y actualizada.				
Habilidades para procesar y utilizar información.				
Habilidades para trabajar de forma colaborativa con otros.				
Habilidades para gestionar, coordinar y dirigir.				
Habilidades administrativas.				
Disposición para aprender constantemente.				

42. En qué medida la formación en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación le preparó para las siguientes actividades:

Actividades	Amplia	Mediana	Reducida	Ninguna
Optar por trabajos en distintos sectores laborales.				
Trabajar en un sector laboral específico.				
Vincularse con alguna institución/empresa privada.				
Continuar actualizándose/superándose.				
Realizar investigación.				
Generar conocimiento.				
Trabajar en un centro de investigación.				
Desarrollar y aplicar proyectos de innovación educativa.				
Desarrollarse laboralmente de forma independiente.				

43. ¿Desarrolla actualmente actividades de investigación?

Sí () No ()

44. En caso de ser afirmativa su respuesta, ¿De qué tipo son estas actividades?

- a) Dirección de tesis (licenciatura o maestría) ()
- b) Dirección de proyectos de investigación institucionales ()
- c) Participo en proyectos de investigación en un cuerpo académico ()
- d) Desarrollo proyectos de investigación de forma personal ()
- e) Publicación de artículos científicos en revistas arbitradas o indexadas ()
- f) Participación en eventos académicos (congresos, encuentros, simposios, etc.) como ponente ()
- g) Otro () Especifique cuáles:

45. ¿Cuál es la línea de investigación en la que trabaja actualmente, si es que lo hace?

46. De la siguiente lista de condiciones, seleccione con cuáles cuenta en su empleo actual para desarrollar actividades de investigación:

Condiciones	Sí	No
Ocupo un cargo en mi empleo que me permite desarrollar actividades de investigación.		
Cuento con apoyo por parte de mi jefe inmediato para desarrollar actividades de investigación dentro y fuera de mi empleo.		
Tengo a mi cargo un equipo de trabajo que me apoya en la realización de actividades de investigación.		
La carga académica que tengo me permite realizar de forma sistemática actividades de investigación.		
Cuento con presupuesto por parte de la institución donde laboro para asistir a eventos académicos, que me permitan presentar los resultados de mi trabajo de investigación.		

47. De la siguiente lista de recursos, seleccione cuáles son con los que cuenta en su actual espacio laboral, para la realización de actividades de investigación:

Recursos materiales y de infraestructura	Sí	No
Cuento con equipo de cómputo y/o tecnológico para realizar actividades de investigación.		
Cuento con presupuesto por parte de la institución donde laboro para asistir a eventos académicos para presentar el resultado de mi trabajo de investigación.		
Tengo servicios de internet, biblioteca y espacios físicos equipados para realizar actividades de investigación.		
Las instalaciones de las que dispongo actualmente son suficientes para realizar el trabajo de investigación.		
El acervo documental del que dispongo actualmente es suficiente.		
Los sistemas de información tecnológica con los que cuento actualmente son eficientes.		

48. Actualmente, ¿se encuentra inscrito en algún programa de doctorado?

Sí () No () ¿En dónde? _____

49. En caso de no estar inscrito en ningún programa, ¿ha pensado en la posibilidad de cursar en un futuro estudios de doctorado? Sí () No () ¿Por qué?:

¡Agradecemos su valiosa colaboración!

Anexo 1.2 Guión de entrevista a egresados de maestría



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUIÓN DE ENTREVISTA A EGRESADOS

DATOS GENERALES:

Nombre:

Edad:

Sexo:

Generación

Correo electrónico:

Teléfono de contacto:

Ocupación actual:

TRAYECTORIA ACADÉMICA

1. ¿Cuáles eran tus expectativas iniciales al comenzar el programa maestría (MECED)?
2. ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes obtenidos durante la maestría (MECED)? (habilidades, conocimientos, destrezas, etc.)
3. ¿Cuáles son la fortalezas y debilidades que consideras tiene el programa de maestría?
4. ¿El programa de Maestría en Ciencias de la Educación cubrió tus expectativas de inicio?, ¿Por qué?

TRAYECTORIA EPISTÉMICA

-
5. ¿Antes de ingresar a la maestría realizabas actividades de investigación? ¿De qué tipo? Durante... (publicaciones) Después... (actividades de investigación)
 6. ¿Consideras que la maestría te formó con las herramientas (conocimientos y habilidades) necesarias para ofertarte como investigador en el campo profesional y desarrollar actividades de investigación?, ¿Por qué?

TRAYECTORIA LABORAL

7. ¿Mejoró tu condición laboral la obtención del grado académico obtenido? ¿Por qué?
8. ¿Lo aprendido en la maestría te ha ayudado en la realización de las actividades que realizas en tu empleo actual o los empleos posteriores a la maestría? ¿Por qué?
9. ¿El grado de maestría ha influido de forma importante en la obtención de tu empleo actual? ¿Por qué?

Anexo 1.3 Plan de sesión del grupo focal



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Área Académica de Ciencias de la Educación
 DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DISEÑO “FOCUS GROUP”: Egresados de la MECED

Bitácora de la discusión del Focus Group
 (Grupos de enfoque)

Escenario:
 Aula 6 de Posgrado

Muestra:
 Egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación de diferentes generaciones: 4ª, 5ª y 8ª.

Preceptores: Yuma Ramos Capistrán y Maricela Zúñiga Rodríguez.
Relatora: Ana Laura Vargas

Objetivos: Conocer la manera cómo se han posicionado dentro de los campos laborales los egresados de la MECED y analizar la forma cómo la investigación repercute en su ámbito laboral.

Temas:

- * Posicionamiento en los campos laborales una vez que egresaron.
- * Impacto de la formación científica en su vida laboral y profesional (cómo lo complementa).
- * Percepción de los egresados sobre los criterios de selección que tienen los empleadores al contratarlos.

Tema	Dimensión	Preguntas guía	Objetivo
Impacto de la formación científica en su vida laboral y profesional	Satisfacción de su formación académica en maestría	¿Qué beneficios profesionales, económicos y personales te han aportado los estudios de maestría?	Se busca conocer la percepción de los egresados sobre la satisfacción que tienen de lo aportado por la MECED
	Competencias científicas	<p>¿Cuáles habilidades hacia la investigación lograste desarrollar durante tu formación en maestría que aplicas en tu cotidianidad?</p> <p>¿Cuáles han sido las competencias científicas (conocimientos, habilidades y destrezas) que obtuviste durante tu formación en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación para el desarrollo de actividades de investigación?</p> <p>¿De qué forma lo que aprendiste durante tu formación en maestría en ciencias de la educación has tenido que</p>	Lo que se pretende es conocer la relación entre las competencias adquiridas en su formación en posgrado y la utilidad en su empleo actual

		actualizarlo para las actividades laborales que realizas actualmente? Por ejemplo...	
Posicionamiento dentro del campo laboral	Oportunidades para posicionarse dentro del campo laboral	¿Cómo obtuviste tu empleo actual? ¿Contar con un grado académico de maestría te ayudó para la obtención del(os) empleo(s) posteriores a la maestría? ¿Por qué?	Se busca conocer las estrategias y medios a través de los cuáles los egresados obtuvieron su empleo actual
Percepción de los egresados sobre los criterios de selección de los empleadores	Satisfacción de sus empleadores	¿Cuáles son los aspectos que más toman en cuenta los empleadores al momento de contratar a un profesional de la educación?	Conocer la opinión de los egresados respecto a cuáles fueron los criterios que tuvieron sus empleadores para su selección
		En tu opinión, ¿cuál es la valoración que tienen los empleadores de los profesionales que cuentan con un grado de maestría en el área de educación?	

PLAN DE SESIÓN DEL GRUPO FOCAL

a) PLAN PREVIO DE CAPACITACIÓN

- Seleccionar a los egresados que participarán en el grupo focal, bajo el criterio de participación voluntaria y que sean egresados de cualquiera de las generaciones del programa de Maestría en Ciencias de la Educación.
- Localizar a los egresados, realizar la invitación y esperar la respuesta de confirmación para que participen en el grupo focal (posiblemente se realicen dos grupos). Esta localización se hará a través de medios de correo electrónico y telefonía.
- Realizar la capacitación de los integrantes del equipo de trabajo, para explicar y consensuar la técnica de Focus Group como una estrategia para la investigación y evaluación cualitativa.
- Dar a conocer los elementos metodológicos para su aplicación y entrega sistematización de resultados a informar.
- Explicar las áreas temáticas del guión de entrevista de Grupo Focal para desarrollar en dicha actividad.
- Colocación y distribución de los participantes así como del equipo tecnológico

b) DESARROLLO DE LA SESIÓN

Actividad	Tiempo	Descripción	Observaciones
Presentación del Moderador	5 min	En términos generales hacer una presentación breve y explicar a las personas el objetivo de la realización de la sesión. Brindar las indicaciones sobre la dinámica de intervención de los participantes. Mostrar en un rotafolio las preguntas bajo las cuáles se desarrollará la sesión, con el fin de evitar que se genere dispersión entre los participantes y con la intención de que sus preguntas pueda ser lo más precisas posible.	
Presentación de los participantes	5-8 min	Cada participante se presentará ante los demás. Atender alguna duda antes de iniciar la sesión.	Utilizar postic's para distinguir a cada participante
Desarrollo de la sesión coordinada por el moderador	60 min.	Colocación del equipo colaborador. Ubicación de los participantes. Colocación del equipo tecnológico. Comenzar con las preguntas bases planteada de forma previa. Dar la palabra a los participantes, moderando sus intervenciones.	
Cierre de la sesión	10 min	Realización de una breve síntesis de los puntos más destacados así como una pequeña conclusión general de parte de los presentes. Finalmente se brindará un agradecimiento por la participación de los asistentes.	

c) EVALUACIÓN: El equipo de trabajo se reunirá al final de la sesión del grupo focal para realizar la evaluación de la misma.

Algunos de los criterios que se emplearán se encuentran:

- 1) Si se cumplieron los criterios del grupo focal.
- 2) Si la información obtenida fue suficiente y relevante.
- 3) Si el tiempo previsto fue el adecuado.
- 4) Si los temas tratados permitieron obtener información importante para el trabajo.
- 5) Si el manejo de las aportaciones de los participantes fue adecuada.
- 6) Si hubo un equilibrio entre las participaciones.
- 7) Si el espacio disponible así como las herramientas tecnológicas fueron apropiadas.