

**LOGROS, RETOS Y  
PERSPECTIVAS DEL  
POSGRADO NACIONAL,  
UN HORIZONTE AL 2030**

**XXXIII  
CONGRESO  
NACIONAL DE  
POSGRADO**

---

**EXPO-POSGRADO 2019**



Logros, retos y perspectivas del posgrado nacional, con un horizonte al 2030  
XXXIII Congreso Nacional de Posgrado y Expo Posgrado 2019  
COMEPO. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A.C.

COORDINADORA DE LA EDICIÓN  
Alejandra López Castañeda

REVISIÓN Y CORRECCIÓN  
Eduardo Gómez Ramírez

1ª edición, Ciudad de México, México, 2019.

D.R. © Universidad La Salle, A.C  
Benjamín Franklin 45, Colonia Condesa  
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México, CP. 06140

D.R. © Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A.C.  
Río Nazas 26 Int. 7, Colonia Cuauhtémoc  
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México, CP. 06500

*Las opiniones expresadas y los trabajos libres publicados en esta memoria son responsabilidad exclusiva de sus autores. Asimismo, la relatoría es una interpretación elaborada de buena fe sobre las actividades del XXXIII Congreso Nacional de Posgrado.*



## CONSEJO MEXICANO DE ESTUDIOS DE POSGRADO, AC

### Comité Directivo 2019

**Presidente**

**Dra. Sara G. Martínez Covarrubias**  
Directora General de Educación Superior  
Universidad de Colima  
[presidenciacomepo@gmail.com](mailto:presidenciacomepo@gmail.com)

**Vicepresidente**

**Dr. Eduardo Gómez Ramírez**  
Director de Posgrado e Investigación  
Universidad La Salle, México  
[eduardo.gomez@lasalle.mx](mailto:eduardo.gomez@lasalle.mx)

**Tesorero**

**Mtro. Raúl Placencia Amoroz**  
Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado  
[comepotesoreria@gmail.com](mailto:comepotesoreria@gmail.com)

**Secretario Ejecutivo**

**Mtro. Benjamín Alcaraz Anguiano**  
Asesor Académico de Educación Superior  
Universidad de Colima  
[secretariocomepo@gmail.com](mailto:secretariocomepo@gmail.com)

### Vocalías

**Estrategias para el mejoramiento  
del posgrado**

**Dra. Beatriz Araceli Díaz Torres**  
Coordinadora General de Investigación y Posgrado  
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  
[bdiaz@uacj.mx](mailto:bdiaz@uacj.mx)



**Red de información del posgrado nacional**

**Dr. Marcial Bonilla Marín**  
Secretario Académico  
Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica.  
[mbonilla@ipicyt.edu.mx](mailto:mbonilla@ipicyt.edu.mx)

**Actualización académica para el posgrado**

**Dra. Ma. Del Carmen Martínez Serna**  
Directora General de Investigación y Posgrado.  
Universidad Autónoma de Aguascalientes  
[mcmartin@correo.uaa.mx](mailto:mcmartin@correo.uaa.mx)

**Vinculación con organismos gubernamentales y de los sectores productivos y sociales**

**Mtro. Guillermo Edgar Rabling Conde**  
Director del Colegio de Posgrado  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.  
[grabling@uaeh.edu.mx](mailto:grabling@uaeh.edu.mx)

**Afiliación**

**Mtra. Ana Bertha Pérez Lizaur**  
Directora de Posgrado  
Universidad Iberoamericana Cd. de México.  
[anabertha.perez@ibero.mx](mailto:anabertha.perez@ibero.mx)

**Procuración de fondos**

**Dra. Catalina Morfín López**  
Directora General Académica  
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO  
[catalina@iteso.mx](mailto:catalina@iteso.mx)

**Políticas para el posgrado**

**Dr. José Rigoberto Gabriel Argüelles**  
Director General de la Unidad de Estudios de Posgrado  
Universidad Veracruzana  
[jgabriel@uv.mx](mailto:jgabriel@uv.mx)

**Organización de Congresos y exposiciones**

**Mtro. Raúl Guzmán León**  
Secretario de investigación, Posgrado y Vinculación  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco  
[secipyv@ujat.mx](mailto:secipyv@ujat.mx)



## Colaboradores

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

**Dr. Erick Sánchez Flores**  
Coordinador de Posgrado  
[esanchez@uacj.mx](mailto:esanchez@uacj.mx)

Universidad Autónoma de Aguascalientes

**Mtra. María Guadalupe Valdés Reyes**  
Jefa del departamento de apoyo al posgrado  
[guadalupe.valdes@correo.uaa.mx](mailto:guadalupe.valdes@correo.uaa.mx)

Universidad Iberoamericana Cd. de México.

**Dr. Rubén E. Lechuga Paredes**  
Coordinador de Posgrado  
[ruben.lechuga@ibero.mx](mailto:ruben.lechuga@ibero.mx)

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO

**Dr. José Bernardo Masini Aguilera**  
Coordinador de Investigación y Posgrado.  
[masini@iteso.mx](mailto:masini@iteso.mx)

Universidad de Colima

**Mtra. Arely María Martínez del Toro**  
Asesor Académico de Educación Superior  
Asistente de comunicación COMEPO  
[comunicacioncomepo@gmail.com](mailto:comunicacioncomepo@gmail.com)

Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado

**Sra. Eva María Reyes Debo**  
Asistente administrativa  
[comepoassist@gmail.com](mailto:comepoassist@gmail.com)

## Comité Organizador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Rector

**Dr. José Manuel Piña Gutiérrez**

Secretario de Investigación, Posgrado y Vinculación

**M.C. Raúl Guzmán León**

Directora de Posgrado

**M.C. Blanca Alicia Sánchez Ruíz**



Coordinadora de Posgrado

**Dra. Nelly Ruth Cargill Foster**

Jefe de Planeación y Evaluación  
de Programas de Estudio

**M.A. Adrián Armando Priego Zurita**

Jefe de Servicios al Estudiante de  
Posgrado

**M. E. Luis Enrique Aguilar de la Cruz**

Jefe de Fomento del Posgrado y  
Becas

**M.C.A. Rafael Landa Rodríguez**

Oficial Administrativo

**M.E Tila del Carmen Sánchez Salvador**

Diseñador del Concepto e Imagen  
Gráfica

**L.D.G. David Mirabal León**

#### **Apoyo Administrativo**

Licda. Anais Guadalupe Jiménez Jiménez

Lic. Carlos Rubén Ruíz Camacho

L.E. Cinthya Abigali Teco Gutiérrez

Psic. Tania Paola Bautista García

Dra. Karina Pérez Hernández

M.A. Gabriela Formoso Salvador

L.C.P. Jakaira Sherline Jiménez Coronado

L.E. José Salvador Moreno Romero

L.C.P. Mariana González Cabrera

L.A. Francisco Palavicini Torres

M.B.A. Karina Paola Baños Jesús

L.C. Adrián de Dios Solís

L.A. Leysi Balencia Lázaro

L.I.A. Cristóbal de la Cruz Arévalo

L.I.A. Julián Alberto Valencia Bouchot

L.D. Víctor Alfonso Osorio Gálvez

L.E. Carlos Bernardo Coca Hidalgo

L.D.G. David Mirabal León

L.C.P. Gilberto García Sánchez

L.PED. Mari Carmen Olán Jesús

Lic. Daniel López González

M.A.F. Avimelec Ovando de la O



## Índice

<b>Presentación</b> .....	8
<b>Relatoría General</b> .....	12
Posicionamiento del COMEPO .....	21
<b>Programa General</b> .....	23
<b>Presentación de Trabajos Libres</b> .....	28
Tema: Innovación en el Posgrado .....	28
<b>La gestión del conocimiento de un posgrado en modalidad mixta. En los procesos de formación docente</b> .....	28
Tema: Empleabilidad e impacto social el posgrado. Seguimiento de egresados. ....	40
<b>Equidad entre hombres y mujeres en el posgrado nacional</b> .....	41
<b>Competencias del Perfil de Egreso para Posgrados en áreas Económico Administrativas que demanda el mercado laboral en Tabasco</b> .....	57
<b>Seguimiento de egresados de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa. División Académica de Educación y Artes, UJAT</b> .....	71
Tema: Buenas Prácticas en el Posgrado.....	83
<b>Las propuestas de intervención educativa en las maestrías de la División Académica de Educación y Artes</b> .....	83
<b>La evaluación de la calidad en el posgrado a través de la ISO 21001:2018: caso Programas Educativos de Doctorado, modalidad virtual, de la UNICEPES</b> .....	94
<b>El crecimiento del posgrado en la Universidad Veracruzana a la luz de contexto regional: retos para la consolidación académica y la vinculación</b> .....	100

## Presentación

De manera ininterrumpida desde 1986, se han organizado cada año los Congresos nacionales de posgrado. Se han constituido en los espacios en que quienes están implicados en la oferta de estudios del más alto nivel, socializan sus prácticas e intercambian experiencias, por un lado y por otro, se acercan a las nuevas tendencias en materia de estudios de posgrado, tanto a nivel nacional como internacional.

A lo largo de los años hemos visto cambiar a los protagonistas, a quienes nos han acompañado en este devenir. Ha habido muchos fieles académicos que cada año han estado presentes en los congresos, marcando desde su experiencia las preocupaciones de cada momento, las ideas y estrategias emergentes, así como las dominantes, y cuestionando las políticas prevalecientes.

Nos da gusto también encontrar a los y las jóvenes, que se han ido incorporando a la gestión del posgrado y vienen a este espacio a compartir sus preocupaciones, pero también los logros de sus programas e instituciones.

De igual forma, bienvenidos sean quienes han respondido al llamado conjunto de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y el COMEPO, para mostrar en la expo-posgrado, especialmente a los jóvenes próximos a egresar de las licenciaturas e ingenierías, la variada oferta disponible en posgrados de calidad en México. En este año, la expo del COMEPO cobra especial importancia ya que se constituye en el único espacio de este tipo de nivel nacional, pues ya no hubo feria itinerante del posgrado organizada por el CONACYT, entendemos que como parte de los cambios de estrategias en dicha Institución.

Quiero especialmente reconocer el esfuerzo que ha implicado la asistencia de todos ustedes al Congreso, en particular por las restricciones presupuestales y dificultades financieras asociadas a la política de austeridad vigente. Valoramos su esfuerzo y sabemos que muchas ausencias están precisamente motivadas por este hecho.

El COMEPO por mi conducto agradece cumplidamente a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, y en particular a su Rector, el Dr. José Manuel Piña Gutiérrez, así como a su equipo de colaboradores desde la Secretaría de Investigación, Posgrado y

## Logros, retos y perspectivas del posgrado nacional, con un horizonte al 2030.

Vinculación y su Dirección de Posgrado, por el soporte financiero y el gran trabajo que han realizado, de la mano con EL COMEPO, para hacer posible este Congreso.

En México se habla de tiempos de cambio, pero si revisamos, aunque sea someramente, la multitud de elementos que se ponen en juego en la toma de decisiones de política económica y social, en temas como salud, educación, medio ambiente, seguridad, combate a la pobreza y marginación, etc.; nos convencemos de que al exterior e interior del país, estamos, como expresó Alicia Bárcena, ante un cambio de época<sup>1</sup> marcado por el capitalismo global, la revolución tecnológica veloz y profunda, el cambio climático, la genómica, el reemplazo del trabajo humano por la robótica, inteligencia digital y otros procesos de transformación del mundo que desde luego están cambiando también las culturas, formas de vida, y desde luego los procesos educativos.

Todo lo anterior, se acrecienta para nosotros por el cambio de orientación política del nuevo gobierno, preocupado entre otras urgencias por la de promover la inclusión social y reducir la desigualdad, lo cual genera expectativas de transformación en las instituciones de educación universitaria. Es un momento crucial, a una semana de haber sido aprobadas por el Senado de la República las 3 leyes secundarias de educación, a saber: la Ley general de educación, la Ley general del sistema para la carrera de las maestras y los maestros y la Ley para la mejora continua de la educación. Estamos también a la espera de la nueva Ley de ciencia y tecnología y la Ley General de la Educación Superior, y en cascada, los demás elementos normativos que permitirían avanzar hacia el cambio anunciado. Todo ello será instrumento de política para definir el rumbo por el que transitará la educación en general en los próximos años, y particularmente la educación superior, la investigación y su elemento concomitante: el posgrado.

En el COMEPO estamos comprometidos para participar de estos procesos, colaborando como interlocutores de las instancias que deciden la política pública, y no únicamente como receptores de sus decisiones, como lo hemos mostrado en los casi veinte años de existencia de la organización. Podemos y queremos aportar la experiencia de nuestras instituciones en la gestión del posgrado y en la formación de recursos humanos de

---

<sup>1</sup> Alicia Bárcena (27/02/2018). México Social - Cambio de época: Desafíos de América Latina, en Mario Luis Fuentes plática con Alicia Bárcenas, Secretaria ejecutiva de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. Canal Once, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=aM05yBCIqNE>, consultada el 26/09/2019.

alto nivel en general, desde la perspectiva de los distintos tipos de instituciones que agrupamos, todas ellas preocupadas y ocupadas en generar oferta educativa de calidad.

En este asunto, todos los sabemos, en las últimas décadas han tenido un impacto muy significativo la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública y de manera más significativa, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, así como otras instancias que integran el denominado Consejo Nacional de Posgrado, con particular relevancia para orientar el posgrado en las instituciones públicas; y que también han incidido, a través de diversos instrumentos de política, en la oferta de las instituciones privadas.

El crecimiento de la oferta de posgrado en México ha sido muy acelerado, pues pasamos de 1232 programas<sup>2</sup> en 1980, por la época en que iniciaron los congresos nacionales de posgrado, a 9602 programas y 361,267 estudiantes en 2018, según el anuario estadístico de la ANUIES para el ciclo escolar 2018-2019<sup>3</sup>. Ante esta realidad, ¿Cuáles son las perspectivas para el futuro? ¿Qué debería replantearse en las estrategias para impulsar el posgrado de calidad y pertinencia? ¿Cómo debería regularse este tipo de estudios? ¿Cómo impulsar el desarrollo social y económico usando el posgrado como palanca? ¿Cómo incidir en la atención a los grandes problemas nacionales y enfrentar los retos internacionales? Son todos temas que estarán permeando nuestro trabajo en los próximos días, en atención a la misión del COMEPO “de fortalecer y elevar la calidad de los estudios de nivel posgrado en el país, a fin de enfrentar con éxito los retos actuales y responder en forma conjunta a las necesidades sociales.”<sup>4</sup>

Confiamos en aprovechar al 100% los espacios de diálogo y discusión que hemos proyectado. Esperamos acercarnos a los puntos de vista y perspectivas de otras latitudes, a través de los aportes de colegas ocupados del posgrado en organizaciones como el Council of Graduate Schools de los Estados Unidos, y de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado; pero también del sector gubernamental con la participación de la

---

<sup>2</sup> Valenti Negrini G. (1998). Veinticinco años de política hacia el posgrado en México. En C. Marquis, F. Spagnolo y G. Valenti Negrini (Eds.). Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

<sup>3</sup> Cfr. ANUIES. Anuarios estadísticos de educación superior. Ciclo escolar 2018-2019. Anuario educación superior – posgrado , en <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

<sup>4</sup> Cfr. COMEPO (2001). Misión, en <http://www.comepo.org.mx/comepo/acerca-de-comepo/mision>

**Logros, retos y perspectivas  
del posgrado nacional, con  
un horizonte al 2030.**

Subsecretaría de Educación Superior y del CONACYT, así como de destacados colegas de diversas instituciones de educación superior.

Este congreso que hemos titulado “Logros, retos y perspectivas del posgrado nacional, con un horizonte al 2030”, es un espacio para recuperar nuestra historia y, para proyectarnos al futuro, al menos en el mediano plazo. Debemos mantener una actitud vigilante, como la de Juchimán, para responder a las condiciones de nuestro tiempo.

Sara G. Martínez Covarrubias  
Presidenta

## Relatoría General

**XXXIII CONGRESO NACIONAL DE POSGRADO Y EXPO-POSGRADO 2019**

**“LOGROS, RETOS Y PERSPECTIVAS DEL POSGRADO NACIONAL, CON UN HORIZONTE AL  
2030”**

**Villahermosa, Tabasco 2019**

**Relatores:**

**M. C. Blanca Alicia Sánchez Ruíz  
M. E.M Nelly Ruth Cargill Foster  
Dra. Francisca Silva Hernández  
Dra. Rosa María Martínez Jiménez  
Dra. Luisa Ana De la Cruz Figueroa  
Dr. Pablo Pancardo García**

El XXXIII Congreso Nacional de Posgrado y Expo Posgrado 2019 llevado a cabo en el Centro Internacional de Vinculación y Enseñanza (CIVE) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco tuvo 200 asistentes entre Coordinadores de Posgrado, Profesores Investigadores, estudiantes de licenciatura y posgrado de 26 instituciones de educación superior y centros de investigación de 14 entidades federativas del país.

### **Acto inaugural**

La ceremonia de inauguración del XXXIII Congreso Nacional del Posgrado contó con la presencia de las siguientes personalidades:

**Dr. José Manuel Piña Gutiérrez  
Rector de la UJAT**

**Dra. Sara G. Martínez Covarrubias  
Presidenta del COMEPO**

Dr. Eduardo Gómez Ramírez  
**Vicepresidente del COMEPO**

M. en C. Raúl Guzmán León  
**Secretario de Investigación, Posgrado y Vinculación de la UJAT**

Lic. Guillermo Narvárez Osorio  
**Secretario de Educación del Estado de Tabasco**

En el acto inaugural la encargada de dar la bienvenida fue la Dra. Sara G. Martínez Covarrubias, Presidenta del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, asimismo, el Dr. José Manuel Piña Gutiérrez, Rector de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) dio el mensaje universitario donde resaltó la importancia de llevar a cabo tan importantes eventos, tanto para los gestores del posgrado como para los estudiantes que son la razón de ser de las instituciones de educación superior.

La declaratoria inaugural estuvo a cargo del Lic. Guillermo Narvárez Osorio, Secretario de Educación del Estado de Tabasco y representante del Lic. Adán Augusto López Hernández, Gobernador del Estado, quien dio la bienvenida y deseó feliz estancia a las instituciones de educación superior visitantes de las distintas entidades.

### **Expo Posgrado 2019**

Al concluir la ceremonia de inauguración del congreso se procedió al corte del listón de la EXPO POSGRADO 2019, la cual constó de 28 stands, con la presencia de 24 Instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación, así como del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, quienes ofrecieron información sobre la oferta educativa de posgrado y la gestión de becas, respectivamente.

### **Conferencias magistrales**

En el marco del Congreso se presentaron tres conferencias magistrales impartidas por personalidades del posgrado nacional e internacional.

Con el objetivo de compartir estrategias para la mejora de posgrado nacional y llevarlo hacia la internacionalización se impartió la **conferencia “Innovación y desarrollo de competencias en el posgrado”** por la Dra. Suzanne T. Ortega, Presidenta del Council of Graduate Schools de los Estados Unidos.

## Logros, retos y perspectivas del posgrado nacional, con un horizonte al 2030.

En su intervención la Dra. Ortega resaltó que la educación en el posgrado está cambiando ya que se ve afectada por factores como el cambio demográfico y generacional y las tendencias tecnológicas y económicas, esto tiene como consecuencia que debe cambiar la forma de enseñar y asesorar a los estudiantes, incluso en la elaboración de proyectos o productos generados en el posgrado, incluyendo el desarrollo de la tesis. Asimismo, se deben buscar estrategias para desarrollar en los estudiantes hábitos mentales interdisciplinarios, comunicación de los conocimientos, competencias globales, toma de riesgos intelectuales y liderazgo, además de las habilidades o competencias profesionales. Entre las herramientas para lograr esto mencionó los nuevos modelos de tesis y programas innovadores como el 3MT, que motiven la participación de estudiantes.

La Mtra. María José Rhi Sausi Garavito, Directora Adjunta de Posgrado y Becas del CONACyT impartió la conferencia **“La nueva visión del CONACyT en el posgrado nacional”**. Dentro de su intervención agradeció la oportunidad brindada por el COMEPO para decir de viva voz los cambios que están implementado en el CONACyT.

Señaló que para el CONACyT existen dos programas insignias, el SNI y PNPC y que ambos tienen áreas de mejora. En el caso particular del PNPC mencionó que existen dos cambios que preocupan: 1) crecimiento desmedido de programas acreditados, ya que se han alcanzado 2,400 y 2) el sistema de evaluación ya que los instrumentos utilizados no reflejan el esfuerzo ni las necesidades de los programas de posgrado.

Explicó que, por tal motivo, el Consejo consideró importante conocer la opinión de los gestores o de los que operan los programas sobre los procesos de evaluación de los posgrados por lo que organizó el Primer Foro Nacional: Reflexiones en torno al compromiso social y la pertinencia científica de los posgrados, donde se tuvo la participación de las Instituciones de Educación Superior y Centros Públicos de Investigación del País. De esta manera se buscó crear un nuevo instrumento de evaluación acorde a las circunstancias reales de los posgrados. A través de esta dinámica se llegó a nueve acuerdos:

1. Considerar la ampliación del límite de graduación a: 1 año adicional al término de la beca para maestrías y doctorados.
2. Fortalecer los NAB y que CONACyT acerque a ellos las necesidades de agenda Local, Estatal y Nacional para que, a través de su integración y fortalecimiento, se atiendan dichos proyectos.
3. La evaluación de movilidad tendrá que ser cualitativa identificando el impacto y no la cantidad de alumnos que participaron en dicho indicador.

4. La movilidad sea diferenciada por nivel académico y la orientación del programa.
5. Presentar de forma clara los criterios de diferenciación entre actividades de vinculación y movilidad.
6. La calidad de las tesis y de trabajos terminales sean criterios de la evaluación de programas en PNPC, donde los repositorios institucionales sean los sitios oficiales para consultarlos.
7. Las universidades cuenten con software detectores de plagio para validar la calidad de las tesis de posgrado.
8. Evaluación virtual que permita la optimización de recursos tanto para CONACYT como para las IES.
9. Evaluadores con el siguiente perfil:
  - Que sean expertos su área del conocimiento.
  - Tengan grado de doctor.
  - Para evaluar programas de investigación, que sean miembros del SNI, con experiencia docente y formación de recursos humanos, con experiencia en evaluación de proyectos, convocatorias CONACYT, o programas PNPC.
  - Para evaluar programas profesionales, los pares deben tener esa formación (no necesariamente SNI).
  - Que manifiesten no tener conflicto de interés y comprometidos a seguir lineamientos de ética.
  - Con disponibilidad para la capacitación y la certificación.
  - Que sea o haya sido coordinador de un programa de posgrado.

El Dr. Herminio Baltazar Cisneros, Coordinador de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, impartió la conferencia **“Horizonte del posgrado nacional al 2030”**. En su intervención señaló que debe existir una claridad en la generación los programas de posgrado, que éstos deben ser pertinentes, acordes a las necesidades en los diferentes sectores de la sociedad. Asimismo, mencionó que los posgrados deben ser incluyentes y equitativos. Además, deben articularse con los diferentes programas de ciencia y tecnología, vincularse con el sector productivo y hacer puentes de colaboración multinacional.

#### **Panel de especialistas**

##### **Buenas prácticas en materia de vinculación e internacionalización en el posgrado**

Dr. Ismael García Castro (Universidad Autónoma de Sinaloa)

Dr. José Rigoberto Gabriel Argüelles (Universidad Veracruzana)

Dra. María Luisa García Bátiz (Universidad de Guadalajara)

MCs. Ana Bertha Pérez Lizaur (Universidad Iberoamericana)

Moderador: Dr. Eduardo Gómez Ramírez (Universidad la Salle)

En el panel se enfocaron en cuatro preguntas clave, ¿cómo influye la internacionalización del posgrado en la formación integral de los alumnos?, ¿Qué tipo de competencias, habilidades o capacidades pueden desarrollarse gracias a la internacionalización del posgrado?, ¿Qué estrategias se están implementando en el posgrado para vincularse con los diferentes actores sociales, productivos, económicos o políticos nacionales e internacionales? ¿Cuáles han sido los principales desafíos en los procesos de vinculación e internacionalización?

La vinculación y la internacionalización tienen que estar inmersos en todos los procesos institucionales, deben estar considerados dentro de la misión y visión de las instituciones para que permita poner en práctica estrategias que las fortalezcan y que incidan de manera positiva en la formación integral de los estudiantes.

#### **Estrategias de internacionalización en el posgrado**

Dra. Suzanne T. Ortega (Council of Graduate Schools Estados Unidos)

Dr. Carlos Alfredo Sandoval Castro (Universidad Autónoma de Yucatán)

Dr. Ismael García Castro (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado)

Moderador: Dr. Carlos Alfonso Álvarez González (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco)

Este segundo panel se enfocó en tres preguntas: ¿Considera que los indicadores actuales que marca el PNPC para lograr la internacionalización de los posgrados son adecuados?, ¿Qué estrategias institucionales se deberían implementar a fin de lograr la internacionalización de los posgrados?, ¿Cuál es el quehacer de los investigadores y estudiantes para lograr que los posgrados se internacionalicen?

El panel concluyó sobre la importancia de cultivar un segundo idioma y contar con recursos para realizar la movilidad de profesores y estudiantes, lo que abonará al desarrollo académico de los posgrados.

#### **Visión del posgrado en México al 2030**

Dr. Mauro Napsuciale Mendivil (Universidad de Guanajuato)

Mtra. María José Rhi Sausi Garavito (Directora Adjunta de Posgrado y Becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología)

Dr. Omar Karim Hernández Romo (Universidad de Guadalajara)

## Logros, retos y perspectivas del posgrado nacional, con un horizonte al 2030.

Moderador: Dr. Marcial Bonilla Marín (Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica)

El panel giró en torno a cuatro preguntas ¿Qué visión tiene al 2030 en cuanto al crecimiento de los Programas de Posgrado y de la Matrícula de Estudiantes?; ¿Qué cobertura habrá para el 2030 del PNPC como porcentaje del total de Programas de Posgrado y qué cobertura de las Becas CONACYT para los estudiantes?; ¿cuál es la Visión al 2030 de la orientación o enfoque de los Programas de Posgrado (Básico, Aplicado, Profesionalizante), y de las áreas del conocimiento?, ¿Será necesario la implementación de políticas científico/educativas al respecto?, y ¿cuál es la Visión al 2030 de la descentralización e Internacionalización del Posgrado?.

### Vinculación e innovación

Dr. José de la Cruz Torres Frías (Universidad de Guadalajara)

Dr. Pedro Rocha Reyes (Universidad Nacional Autónoma de México)

Dr. Fabián Chablé Falcón (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco)

Moderador: Dr. Bernardo Masini Aguilera (Instituto de Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente)

El panel se centró en torno a la importancia de la innovación y vinculación en el posgrado, partiendo de la necesidad de atender o aprovechar las oportunidades emergentes del país para crear o reformular posgrados que sean totalmente pertinentes.

### Talleres

Se llevaron a cabo tres talleres con la participación de 28 asistentes.

#### **El Posgrado en México ante los retos de la 4ta. Revolución Industrial**

Instructor: Dr. José Pedro Rocha Reyes (UNAM)

Se reflexionó sobre los retos de los nuevos entornos laborales, considerados como nuevas oportunidades que implica que las universidades deben considerar enseñar nuevas competencias, lo que representa el reto de ¿cómo incorporarlas a los currículos? La formación académica y las habilidades como la originalidad, la innovación, la inteligencia social y emocional, serán clave para las profesiones del futuro y enfrentar los retos de la industria 4.0.

Durante el taller se enfatizó la necesidad de innovar en el posgrado, incorporando herramientas 4.0., el uso de plataformas como Nearpod, el uso de la tecnología móvil, entre otros, para construir una educación 4.0 para el posgrado. Para esto sugieren la elaboración de proyectos para aterrizar tecnología 4.0 para el fortalecimiento del posgrado.

#### **Análisis de alternativas de titulación de posgrados profesionalizantes**

Instructor: Dr. José de la Cruz Torres Frías (U de G)

Se abordó el Panorama general de los posgrados profesionalizantes, la formación para la investigación en posgrados profesionalizantes, el papel de la investigación en la propuesta curricular y el Diseño y análisis de alternativas de titulación. Al cierre del taller se presentaron algunas opciones de graduación para el posgrado profesional como creación de dispositivos o prototipos, patentes.

#### **Vinculación e innovación en el posgrado**

Instructor: Dr. Enrique Medrano Platas (UJAT)

En el taller se tuvo el primer día la intervención de la Mtra. Alma Catalina Berumen Alatorre, Coordinadora de la Maestría en Producción Animal Tropical de la UJAT quien contó sus experiencias de vinculación en el programa que dirige, resaltando como estrategias el trabajo en Unidades de Producción para resolver problemáticas reales, el establecimiento de convenios entre productores, estudiantes y profesores; realización de foros de avances de los estudiantes donde hay la participación de productores y participación de estudiantes en eventos de divulgación.

El Mtro. Enrique Medrano puntualizó la importancia de hacer ver a los estudiantes la importancia de comercializar el conocimiento, crear posgrados en donde se fomente que los estudiantes tengan una idea de negocio, la importancia de romper con lo establecido, de ser creativos, analizando en el taller el proceso creativo. Además, señaló la necesidad de crear una estructura dentro de las universidades para vender los posgrados.

#### **Sesión de Trabajos Libres**

Moderador: Dr. Gilberto Macías Murguía

En la sesión de trabajos libres se desarrollaron la presentación de siete trabajos representados por las Universidades de la región norte, centro y sur sureste.

Las temáticas abordadas fueron:

- Empleabilidad e impacto social del posgrado. Seguimiento de egresados.
  - En esta temática se presentaron tres ponencias. Referentes a las competencias del perfil de egreso para posgrados que demanda el mercado, señalando las necesidades del contexto con el perfil de egreso de los estudiantes para que sea pertinente, para ello, se considera llevar a efecto un proceso de intervención mediante las etapas de diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación e institucionalización. Asimismo el tema de género fue abordado a través de la participación equitativa de hombres y mujeres en los posgrados de PNPC, siendo así que la zona metropolitana presenta mayor participación de las mujeres cursando posgrados, mientras que en la región norte y sur-sureste la participación de las mujeres es menor, por ello, se considera la apertura de nuevas líneas de investigación que determinen los factores cualitativos del motivo de estas situaciones para comprender y contextualizar las tendencias del posgrado por equidad desde el ámbito nacional, regional y por Estado. En esta mesa de trabajo se destacó la pertinencia del seguimiento de egresados de nuestros posgrados de forma vinculante y pertinente con el contexto, es decir, se desarrolló un caso de éxito de maestría profesionalizante que atiende la población de docentes y administrativos del sector educativo, de lo cual se concluyó la factibilidad y demanda de estos tipos de posgrados que inciden de forma directa en el contexto local.
- Innovación en el posgrado (posgrados a distancia, posgrados con la industria, transferencia de conocimiento y vinculación del posgrado).
  - En esta temática se presentó una ponencia. En este trabajo se destacó el Consejo de Escuelas de Posgrado a través de las relaciones interinstitucionales como parte del funcionamiento del posgrado; se señaló que es importante considerar los liderazgos en los que las iniciativas de desarrollo tengan estrategias acorde a las necesidades de la estructura institucional, capacitación de jefes de departamentos y responsables de posgrado, que las escuelas de posgrados manejen sus propios presupuestos y se responsabilicen de implementar estrategias para financiarse. Asimismo, se puntualizó el rol de las humanidades y artes como ventaja competitiva. Las nuevas tendencias en el mercado responden a temas de ciberseguridad, ciencia de datos, inteligencia artificial, máquinas de aprendizaje, etc., por ello, las universidades a través de los posgrados deben responder a los procesos de cambio y transformación en ciencia y tecnología.

- Buenas prácticas en el posgrado.
  - En esta temática se presentaron tres ponencias. Las cuales fueron dirigidas a identificar factores que han determinado viables y asegurar la calidad educativa de los mismos a través de retos para la consolidación estudiantil, institucional y académica. Se estableció que además del reconocimiento de posgrados en el PNPC-CONACYT existen procesos de certificación de programas educativos como el ISO21001:2018 el cual puede proceder cuando exista un sistema de planificación y organización institucional. Es importante mencionar que los posgrados deben responder a la demanda del sector público y privado, en donde existen Estados como el de Veracruz en donde las instituciones privadas están atendiendo esa demanda con profesionales con el perfil requerido por estos sectores. Por ello, se considera importante que la vinculación de los posgrados con el sector productivo vaya de la mano para afianzar y otorgar así la garantía de profesionales con conocimiento aplicable a los diversos contextos.

Presentación del Libro Diagnóstico del Posgrado en México. **Región Centro – Sur y comentarios de la región Sur-Sureste.**

Dr. Carlos Arturo Vega Lebrun (UPAEP), Mtro. Everardo Blanco Livera (IPICYT),  
Mtro. Daniel Espinosa Frey (UPAEP), Dr. José Gilberto Torres (UJAT)  
Moderadora: Dra. Yesenia Guadalupe Crespo Gómez

Resaltaron los principales resultados encontrados entorno al posgrado en la región Centro- Sur. Asimismo, el Dr. Torres destacó el avance que ha tenido la región Sur- Sureste durante los últimos años en materia de posgrado, principalmente el estado de Tabasco en cuanto a la calidad de los Programas de Posgrado.

**Asamblea de Asociados**

El miércoles 02 de octubre de 2019 se llevó a cabo la Asamblea Ordinaria de Asociados del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, que estuvo precedida por la Dra. Sara G. Martínez Covarrubias, Presidenta del COMEPO. A la sesión asistieron 27 asociados. Entre los puntos tratados en la sesión se encuentra la presentación del informe de actividades del Comité Directivo del periodo 2018-2019. Asimismo, el Maestro Raúl Placencia Amoroz, Tesorero del COMEPO dio el informe financiero detallando los ingresos, egresos y la situación financiera que guarda el COMEPO, siendo ambos informes aprobados por los asociados. No hubo solicitudes de nuevos asociados, sin embargo, se hizo hincapié

en buscar estrategias para aumentar el número de asociados. Durante la reunión se hizo llegar la propuesta de los puntos a considerar en el posicionamiento del COMEPO para dar a conocerlos en la declaración de Villahermosa al finalizar el Congreso.

#### **Lectura de la relatoría**

Antes de proceder a la clausura del evento se procedió a la lectura de la relatoría del XXXIII Congreso Nacional de Posgrado y Expo Posgrado 2019 a cargo de la M. C. Blanca Alicia Sánchez Ruíz, Directora de Posgrado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

#### **Posicionamiento del COMEPO**

##### **Declaración de Villahermosa**

El COMEPO y sus asociados realizando un análisis de la situación que guarda el posgrado en las diferentes instituciones de educación superior y centros de investigación del país y considerando las brechas existentes para su consolidación emitió una Carta abierta al Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, al H. Congreso de la Unión, y a los titulares de la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Subsecretaría de Educación Superior y a la opinión pública en el que se solicita de manera respetuosa sean considerados en Leyes Generales en materia de Educación Superior y de Ciencia, Tecnología e Innovación estrategias puntuales que permitan el fortalecimiento y consolidación del posgrado, que se consideren, además, los recursos y programas necesarios para lograrlo. Asimismo, aborda sobre los mecanismos e instancias de evaluación y acreditación del posgrado que permitan garantizar la calidad de los mismos. La Dra. Sara G. Martínez Covarrubias, Presidenta del COMEPO dio lectura a este posicionamiento.

#### **Clausura**

El M. en C. Raúl Guzmán León, Secretario de Investigación, Posgrado y Vinculación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y Presidente del Comité Organizador Local tuvo a bien declarar oficialmente clausurado el congreso a las 11:14 del cuatro de octubre de 2019.

**XXXIII**  
**CONGRESO**  
**NACIONAL DE**  
**POSGRADO**

EXPO-POSGRADO 2019

Logros, retos y perspectivas  
del posgrado nacional, con  
un horizonte al 2030.

## Programa General

### Martes 1 de octubre

16:00 – 19:00	Montaje de Expo Posgrado
---------------	--------------------------

### Miércoles 2 de octubre

08:00 – 09:00	<b>Registro</b>
09:00 – 10:00	<b>Inauguración</b> Lugar: Auditorio del CIVE
10:00 – 10:30	<b>Inauguración y recorrido de la Expo-Posgrado 2019</b> Lugar: Lobby Centro Internacional de Vinculación y Enseñanza (CIVE)
10:30 – 11:30	<b>Conferencia Magistral 1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>“Innovación y desarrollo de competencias en el posgrado” Dra. Suzanne T. Ortega, Presidenta del Council of Graduate Schools de los Estados Unidos.</li> </ul> Lugar: Auditorio CIVE
11:30 – 12:00	<b>Receso</b>
12:00 – 13:00	<b>Panel de Especialistas 1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>“Estrategias de internacionalización en el posgrado” Dra. Suzanne T. Ortega (CGS/EEUU) Dr. Carlos Alfredo Sandoval Castro (UADY) Dr. Ismael García Castro (AUIP)</li> </ul> Lugar: Auditorio CIVE
13:00 – 14:00	<b>Presentación del libro</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>“Diagnóstico del Posgrado en México. Región Centro-Sur y comentarios de la Región Sur-Sureste” Dr. Carlos Arturo Vega Lebrun (UPAEP) Dr. Everardo Blanco (IPICYT) Mtro. Daniel Espinosa (UPAEP) Dr. José Gilberto Torres Torres (UJAT)</li> </ul> Lugar: Aula Magna

	<p><b>Panel de especialistas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Buenas prácticas en materia de vinculación e internacionalización en el posgrado” Dr. Ismael García Castro (UAS) Dr. Rigoberto Gabriel Argüelles (UV) Dra. Ana Bertha Pérez Lizaur (Ibero)</li> </ul> <p>Lugar: Auditorio CIVE</p>
14:00 – 16:00	<b>Comida</b>
16:00 – 19:00	<p><b>Taller A: El posgrado en México ante los retos de la 4ta. Revolución Industrial,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tallerista: Dr. José Pedro Rocha Reyes (UNAM)</li> </ul> <p>Lugar: Aula 24, 5to piso del CIVE</p>
	<p><b>Taller B: Análisis de alternativas de titulación para posgrados profesionalizante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tallerista: José de la Cruz Torres Frías (UdeG)</li> </ul> <p>Lugar: Aula 25, 5to piso del CIVE</p>
	<p><b>Taller C: Vinculación e innovación en el posgrado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tallerista: Enrique Medrano Platas (UJAT)</li> </ul> <p>Lugar: Aula 26, 5to piso del CIVE</p>
19:00 – 20:00	<b>Asamblea Ordinaria de Asociados</b> (para representantes institucionales)

**Jueves 3 de octubre**

09:00 – 10:00	<p><b>Conferencia Magistral 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “La nueva visión del CONACYT en el posgrado nacional” Mtra. María José Rhi Sausi Garavito, Directora Adjunta de Posgrado y Becas del CONACyT</li> </ul> <p>Lugar: Auditorio CIVE</p>
10:00 – 11:30	<p><b>Conferencia Magistral 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Horizonte del posgrado nacional al 2030” Dr. Herminio Baltazar Cisneros Coordinador General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas</li> </ul> <p>Lugar: Auditorio CIVE</p>

11:30 – 12:00	<b>Receso</b>
12:00 – 13:00	<b>Panel de Especialistas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>“Visión del Posgrado en México al 2030” Mtra. María José Rhi Sausi Garavito (CONACyT) Dr. Omar Karim Hernández Romo (UdeG) Dr. Mauro Napsuciale Mendivil (UGTO)</li> </ul> Lugar: Auditorio CIVE
13:00 – 14:00	<b>Sesión de trabajos libres</b> Lugar: Aula 26
14:00 – 16:00	<b>Comida</b>
16:00 – 19:00	<b>Taller A: El posgrado en México ante los retos de la 4ta. Revolución Industrial,</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tallerista: Dr. José Pedro Rocha Reyes (UNAM)</li> </ul> Lugar: Aula 24, 5to piso del CIVE
	<b>Taller B: Análisis de alternativas de titulación para posgrados profesionalizante</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tallerista: José de la Cruz Torres Frías (UdeG)</li> </ul> Lugar: Aula 25, 5to piso del CIVE
	<b>Taller C: Vinculación e innovación en el posgrado</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tallerista: Enrique Medrano Platas (UJAT)</li> </ul> Lugar: Aula 26, 5to piso del CIVE
19:00 – 21:00	<b>Brindis para Congresistas y Actividad Cultural</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ballet Folklórico de la UJAT</li> <li>Tamborileros</li> </ul> Lugar: Auditorio CIVE

**Viernes 4 de octubre**

09:00 – 10:30	<b>Panel de Especialistas 3</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>“Vinculación e innovación” Dr. José de la Cruz (UdeG) Dr. Pedro Rocha Reyes (UNAM) Dr. Fabián Chablé Falcón (UJAT)</li> </ul> Lugar: Auditorio CIVE
---------------	--

# XXXIII CONGRESO NACIONAL DE POSGRADO

EXPO-POSGRADO 2019

Logros, retos y perspectivas  
del posgrado nacional, con  
un horizonte al 2030.

10:30 – 11:00	<b>Lectura de la Relatoría del XXXIII Congreso Nacional de Posgrado</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mtra. Blanca Sánchez (UJAT)</li></ul> Lugar: Auditorio CIVE
11:00 – 12:00	<b>Posicionamiento del COMEPO: “Declaración de Villahermosa” y Ceremonia de Clausura</b>

## Instituciones Participantes

### Expo Posgrado 2019

- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT
- Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A.C.
- Instituto Tecnológico Autónomo de México
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
- Universidad Autónoma de Chapingo
- Universidad Autónoma de Chihuahua
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
- Universidad Autónoma de Guadalajara
- Universidad de Guanajuato
- Universidad Autónoma del Carmen
- Universidad Autónoma Metropolitana
- Universidad de Colima
- Universidad de Guanajuato
- Universidad de Guadalajara
- Universidad de La Salle Bajío
- Universidad de Quintana Roo
- Universidad Iberoamericana
- Universidad Iberoamericana, Puebla
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Universidad La Salle
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
- Universidad Nacional Autónoma de México
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
- Universidad Veracruzana

## Presentación de Trabajos Libres

### Tema: Innovación en el Posgrado

La gestión del conocimiento de un posgrado en modalidad mixta. En los procesos de formación docente

Elda Montserrat Arceo Torres

*Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad  
Santo Tomás*

eldarceo91@gmail.com

Manuel Carpio 471, Plutarco Elías Calles, 11340 Ciudad de México, CDMX  
(+52) 5557296000 extensión 63104

Carlos Topete Barrera

*Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad  
Santo Tomás*

cartopba@yahoo.com

Eduardo Bustos Farías

*Instituto Politécnico Nacional. Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y  
Sociales*

ebustosf@ipn.mx

### Resumen

En este trabajo se analizan los desafíos de un modelo de gestión del conocimiento para la docencia para el caso del programa de la Maestría en Docencia Científica y Tecnológica (MDCYT), que se imparte en modalidad mixta, en el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales (CIECAS) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Se empleó la Teoría Fundamentada (TF) para el análisis de 25 entrevistas a profundidad aplicadas a profesores, alumnos, directivos, administrativos, expertos y especialistas en el tema. Para el procesamiento de datos cualitativo se empleó el programa Atlas.Ti. Las principales contribuciones que se obtuvieron son los relacionados a los desafíos que enfrenta la

modalidad mixta con el uso de Sistemas Informáticos de Gestión de Contenidos, la capacitación de los profesores que trabajan en línea, la normatividad jurídica institucional, la infraestructura en tecnologías de la información institucional, las condicionantes del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT, el perfil del alumno en modalidad mixta, el modelo educativo de posgrado en modalidad mixta institucional, el programa y los planes de estudio de la MDCYT, y la infraestructura de bases de datos digitales institucionales.

#### **b. Innovación en el posgrado (Posgrados a Distancia)**

**Palabras clave:** Gestión del conocimiento, docencia, educación virtual, estudios de posgrado, centros de investigación

##### **Introducción**

Un formador de formadores es quien ha dedicado su vida a la educación, teniendo como foco de interés y preocupación a los docentes de los diferentes niveles educativos. Su vocación es entender la complejidad de la condición del ser docente para mejorar no sólo la práctica educativa, sino también enaltecer la dignidad de su función y su calidad laboral. El formador de formadores es quien colabora de manera explícita y directa a comprender a los actores de la escena educativa.

Asimismo, las universidades son el instrumento principal de la sociedad para la constante búsqueda de conocimiento. La gestión del conocimiento en entornos educativos debe proveer una serie de diseños para vincular personas, procesos y tecnologías y discutir cómo las organizaciones pueden promover políticas y prácticas que pueden ayudar a la gente a compartir y gestionar conocimiento. Existen dos tipos de conocimiento involucrado en entornos de educación superior: conocimiento académico y conocimiento organizacional. Conocimiento académico es el principal propósito de universidades e instituciones de educación. Conocimiento Organizacional se refiere al conocimiento de una institución o negocio en general: sus fortalezas y sus debilidades, los mercados a los que sirve y los factores críticos para el éxito organizacional (Chou Yeh, 2005).

Y es por ello que la Maestría en Docencia Científica y Tecnológica (MDCYT) surge dentro de la oferta de posgrados del Instituto Politécnico Nacional para satisfacer las necesidades de formación de docentes en el marco del cambio institucional para la innovación de la educación científica y tecnológica, que se requiere para responder a las demandas y exigencias actuales de la sociedad global, regional y local.

La MDCYT es un posgrado con orientación profesional, por lo que hace énfasis en el carácter teórico-práctico de la formación docente con vistas al impacto en el desarrollo de la práctica

docente en sus diferentes ámbitos. Incorpora las competencias docentes, de investigación y de innovación, requeridas para el ejercicio profesional de los docentes que imparten las unidades de aprendizaje de ciencia y tecnología en los distintos niveles educativos (Medio superior, superior y posgrado), con un enfoque CTS+I y el uso de las TIC.

Los alumnos del programa de posgrado de la MDCYT son profesores en activo, es decir, frente a grupo, con al menos dos años de experiencia. El programa se imparte en modalidad mixta, es decir, los alumnos sólo acuden físicamente al centro al inicio y al término del semestre, para el encuadre de los cursos y para el coloquio de estudiantes (evento en el que presentan sus avances de tesis). El programa dura 4 semestres. Está dentro del Programa nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, sin embargo, por las características de la convocatoria del CONACYT los alumnos no reciben una beca económica.

Este programa de la MDCYT se imparte en el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales. Centro que ofrece una oferta de cuatro programas de nivel maestría (todas ellas parte del programa del PNPC del CONACYT).

Para diciembre de 2018 la MDCYT contaba con 44 alumnos inscritos, cursando primero, tercero y algunos en proceso de culminar su tesis de grado. Estos alumnos algunos son profesores de nivel superior en instituciones públicas y privadas. Las tesis que elaboran constituyen procesos de reflexión acerca de su práctica docente. En esta investigación se toma una muestra de trabajos de investigación desarrollados por alumnos de este programa y que ilustran las preocupaciones académicas de ellos.

El cuerpo académico del programa está constituido por once docentes que forman el núcleo básico y tres profesores que forman el núcleo académico asociado. De estos catorce profesores, once tienen el grado de doctorado y tres de maestría en ciencias. Tres son miembros del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT.

### **Objetivos**

#### **Objetivo general**

- Proponer recomendaciones para que la gestión del conocimiento impacte significativamente en la docencia en el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del IPN.

#### **Objetivos específicos**

Analizar la relación actual entre la gestión de conocimiento y la docencia en el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del IPN.

- Caracterizar las necesidades de la gestión del conocimiento que se requieren para la docencia en el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del IPN.

- Proponer un modelo de gestión de conocimiento para la docencia en el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del IPN.

### **Metodología**

La investigación fue de tipo descriptivo, no experimental, con enfoque cualitativo, mediante análisis de documentos (en este caso entrevistas acerca del uso de las TIC en alumnos de posgrado de la MDCYT para la contribución de la gestión del concesiando en la modalidad mixta).

A continuación, se describirán los métodos utilizados en la aplicación del diseño de la investigación:

Se basó en la teoría fundamentada ya que es especialmente útil cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno o planteamiento del problema, o bien, cuando no cubren a los participantes no muestra de interés. En la teoría fundamentada va más allá de los estudios previos y los marcos conceptuales preconcebidos, en búsqueda de nuevas formas de entender los procesos sociales que tienen lugar en ambientes naturales.

Este tipo de diseños se pueden clasificar en diseños sistemáticos y diseños emergentes (Salgado Lévano, 2007).

Tabla No.1 Etapas de la investigación

<b>Preparatoria</b>	<b>Trabajo de campo</b>	<b>Analítica</b>	<b>Informativa</b>
1. Investigación bibliográfica, hemerográfica y en internet	7. Formulación de la guía de observación.	16. Análisis cualitativo de las entrevistas usando el programa Atlas. Ti	25. Escritura de la tesis.
2. Formulación del marco contextual y del marco teórico	8. Observación estructurada basada en la guía.	17. Creación de la unidad hermenéutica	
3. Problema de investigación	9. Formulación de guías de entrevista	18. Conversión de los documentos primarios a formato RTF.	
4. Formulación de los objetivos general y específicos	10. Selección de los entrevistados de acuerdo con su conocimiento del objeto de estudio	19. Codificación abierta y axial de las entrevistas	
5. Determinación del tipo de estudio:		20. Clasificación de los códigos en subfamilias, familias, superfamilias y mega familias.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• exploratorio</li> <li>• explicativo</li> <li>• descriptivo</li> </ul>	11. Contacto con las personas	21. Formación de redes	
6. Diseño de la investigación de tipo:	12. Celebración de la entrevista a profundidad	22. Análisis recursivo y triangulación. Pruebas de validación con expertos.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cualitativo</li> </ul>	13. Grabación	23. Generación de teoría	
	14. Transcripción	24. Resultados y conclusiones	
	15. Síntesis de las entrevistas		

Fuente: Elaboración propia

### **Estrategias de recolección de datos**

Se usaron métodos para la recolección de datos, la cual ayudó a la obtención de datos para el fin de la investigación realizada. Empezando por la Teoría Fundamentada (TF) se utilizó prioritariamente la entrevista como instrumento de recolección de datos, esto no es excluyente de otras técnicas.

Con respecto de las entrevistas Creswell (1998) considera que entre 20 y 30 entrevistas son suficientes para saturar categorías, aunque no fundamenta esta aseveración. Glaser se manifiesta contrario a grabar las entrevistas y al análisis palabra por palabra de las grabaciones.

Por su parte, Creswell (1998) propone los principios más destacados de la teoría fundamentada:

- Su propósito es generar o descubrir una teoría.

## Logros, retos y perspectivas del posgrado nacional, con un horizonte al 2030.

- La persona que investiga tiene que distanciarse de cualquier idea teórica para permitir que surja una teoría sustentada,
- La teoría se enfoca en la manera en que los individuos interactúan con el fenómeno que se estudia.
- La teoría propone una relación convincente entre conceptos y grupos de conceptos,
- La teoría se deriva de datos obtenidos del trabajo de campo por medio de entrevistas, observaciones y documentos.
- El análisis de datos es sistemático y se inicia desde el momento en que empiezan a obtenerse,
- El análisis de datos se realiza por la identificación de categorías y estableciendo relaciones o conexiones entre ellas.
- Se realiza una obtención adicional de datos basada en los previamente obtenidos.
- Los conceptos se desarrollan gracias a la comparación constante con los datos adicionales que se siguen obteniendo.
- La obtención de datos puede detenerse cuando surgen nuevas conceptualizaciones.
- El análisis de datos incluye la codificación abierta (identificación de categorías, propiedades y dimensiones), la codificación axial (examen de condiciones, estrategias y consecuencias), y la codificación selectiva de la historia emergente.
- La teoría resultante puede presentarse dentro de un marco narrativo o como un grupo de proposiciones (Álvarez-Gayou, 2003).

La metodología propuesta por la Teoría Fundamentada se basó en dos grandes estrategias: el método de la comparación constante, y el muestreo teórico.

A través del método de la comparación constante el investigador recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea, para generar teoría. Es decir, estas tareas no se realizan en forma sucesiva sino simultánea, y no están dirigidas a verificar teorías, sino solo a demostrar que son plausibles. Esto, a su vez, se realiza a través de dos procedimientos:

- Ajuste: las categorías deben surgir de los datos y ser fácilmente aplicables a ellos; y
- Funcionamiento: deben ser significativamente apropiadas y capaces de explicar la conducta en estudio

Ya una vez obtenido un conjunto de datos a través de alguno o varios de los procedimientos antes mencionados, la primera operación a desarrollar consiste en comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea. Es lo que llamamos codificar. Codificar supone leer y releer nuestros datos para descubrir relaciones, y en tal sentido codificar es ya comenzar a interpretar.

Al principio se hizo una comparación de la entrevista (u otra fuente de datos) contra entrevista (u otra fuente): de aquí surgen las categorías. Luego, cuando la teoría emerge, se comienzan a comparar los nuevos datos que se van recolectando con las categorías teóricas. Esto es lo que se denomina la comparación constante. Codificar supone siempre un corte o fractura de los datos. Por un lado, permite identificar y agrupar información descontextualizándola, es decir extrayéndola del texto original. Por otro lado, admite recuperarla en un nuevo texto (recontextualización) y comenzar a interrogarla para descubrir sus propiedades y dimensiones (subcategorías). Esto supone dos operaciones analíticas complementarias:

a. La búsqueda activa y sistemática de propiedades. Es lo que se denomina codificación axial.

b. La escritura de notas (memos) para registrar las ideas y relaciones que vayan surgiendo durante la codificación. Básicamente los memos son notas que uno se escribe a sí mismo para retener las ideas y relaciones que le van surgiendo a partir de la lectura y comparación de los datos (Vasilachis de Gialdino, 2006).

San Martín (2014) lo define “el contenedor electrónico que alberga y organiza todos los datos, códigos, memorandos y diagramas pertenecientes al análisis”.

Esto nos va a permitir agrupar la información de una manera correcta y ordenada, con el trabajo de análisis, el programa Atlas.ti organiza y almacena lo que ya se tiene elaborado.

También se realizó la triangulación de datos, ya que investigación cualitativa, la triangulación de datos es un instrumento que se auxilia sobre todo en el área de las Ciencias Sociales ya que le permitirá tener confiabilidad y validez al combinar las técnicas de recolección de información para enriquecer la investigación. En perspectiva se pone de manifiesto la importancia de la triangulación porque proporciona la originalidad y la amplitud de la información por las particularidades de los fenómenos y la postura del investigador.

Tradicionalmente el método cuantitativo y el método cualitativo eran presentados como perspectivas metodológicas alternativas y opuestas Su premisa central es que el uso de enfoques cuantitativos y cualitativos en combinación provee una mejor comprensión de los problemas de investigación que cualquier enfoque utilizado independientemente. En sí, si volvemos a revisar los procedimientos de triangulación de Denzin vemos que en la formulación de los procedimientos cuarto y quinto (aplicar más de un método o técnica para obtener y analizar datos; y, utilizar varios procedimientos de triangulación) se recurre a los criterios aquí señalados con la utilización de métodos mixtos (Silvio, 2009)

El muestreo teórico consistió en la recolección, análisis y categorización de datos empíricos realizado por el investigador y dirigido por la teoría que emerge. Este tipo de muestreo permite al investigador encontrar categorías (de personas o de sucesos) en la que poder profundizar, para luego orientar el proceso hacia la selección de aquellas unidades y dimensiones que permiten una mayor cantidad y calidad de la información, a través de la saturación y riqueza de los datos.

Para la saturación teórica se consideró que la teoría ya está construida y porque los datos adicionales, en vez de aportar al desarrollo de la teoría, ya incrementaron el volumen de estos. Conociéndolo como la “saturación teórica”.

Por medio de las comparaciones teóricas se percibieron nuevas variaciones entre los datos y que los nuevos incidentes codificados pertenecen a las mismas categorías y explican relaciones ya desarrolladas. En este momento se alcanza la saturación y se detiene el muestreo teórico.

En el programa Atlas ti se ayudó de esta herramienta de cómputo del análisis de datos cualitativos. Esto sirvió para la gestión de grandes volúmenes de datos, su almacenamiento y generación de reportes. Y en que se auxilió para segmentar, codificar y recuperar fragmentos significativos producto de las entrevistas, grabación de archivos de audio o video.

### **Resultados**

Según Peña y Velázquez (2015) las estrategias docentes en un ambiente virtual de aprendizaje para que los alumnos en la gestión del conocimiento son las que se muestran en la Figura 1.

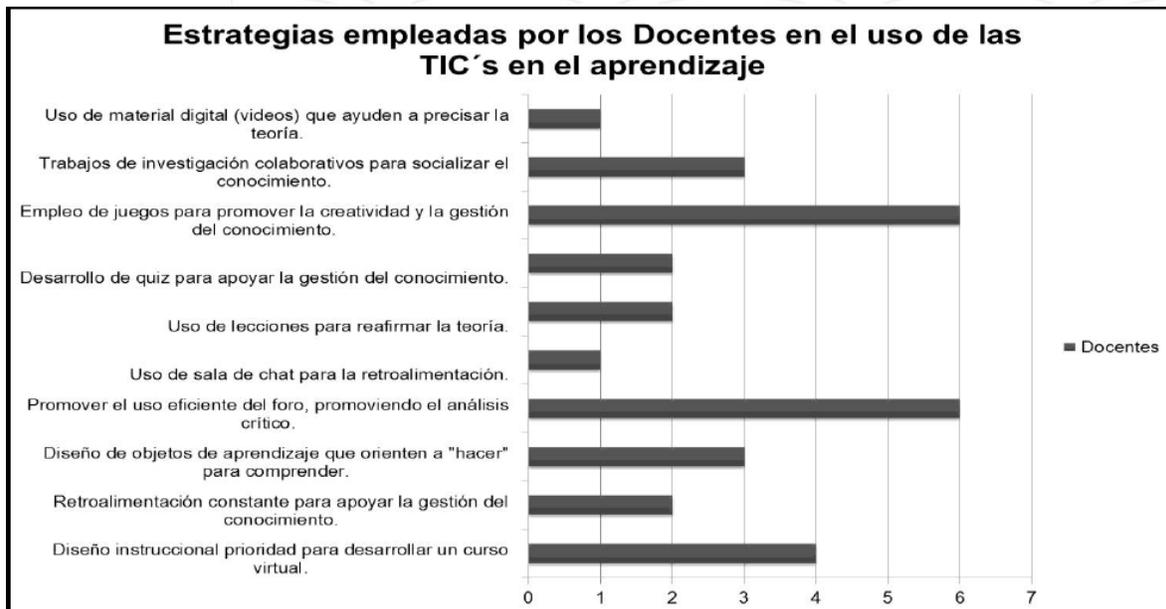


Figura 1. Estrategias empleadas por los Docentes en el uso de TIC's en el aprendizaje.

Fuente: Peña, C. y Velázquez, L. (2015). Gestión del conocimiento y estrategias de aprendizaje mediados por TIC. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 6 (11)

Para el caso del programa de la Maestría en Docencia Científica y Tecnológica que se imparte en el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional la plataforma <https://www.nsymp.aulapolivirtual.ipn.mx/> es el sistema de gestión del aprendizaje basado en Moodle que permite incorporar tecnologías multimedia para procurar los aprendizajes de los estudiantes y utilizar las herramientas que vienen incorporadas en este sistema, como lo son los Foros, Wikis, Actividades, Exámenes, Servicio de mensajería y de correo, además de contar con la estructura organizacional que permite el uso de una celda de producción compuesta de profesionales en el área de la Pedagogía, Sistemas Computacionales y Diseño Gráfico para apoyar el diseño instruccional de los materiales elaborados por los expertos en contenidos (en lo que se conoce organizacionalmente dentro del instituto como Unidad de Tecnología y Campus Virtual. Además del soporte tecnológico que ofrecen dependencias del área central denominadas Unidad Politécnica de Educación Virtual (UPEV) y la Dirección de Cómputo y Comunicaciones, que son quienes mantienen la plataforma en línea y garantizan la continuidad del servicio.

En Bañuelos y Barrón (2005) se identifican cinco Modelos de gestión del conocimiento para la educación en línea, que son los siguientes. Modelo de relación estudiante-texto didáctico;

modelo de relación estudiante-texto didáctico-docente; modelo de relación estudiante-material didáctico-docentes-estudiantes; modelo de relación estudiante-comunidad virtual de aprendizaje, y modelo de relación estudiante- docentes-estudiantes con eventos presenciales.

En el caso de la MDCYT se conjuntan varios de estos modelos, por ejemplo, al ser en modalidad mixta existen dos momentos presenciales, al principio de cada semestre (el encuadre) y las presentaciones de los avances de tesis que hacen los estudiantes ante sus compañeros y sus profesores. Aunque también pueden seguirse a través de videoconferencia en tiempo real o revisarse en Youtube después (ya que se graban las sesiones presenciales), esto sobre útil para estudiantes foráneos que no les es posible acudir a tales reuniones. Y el trabajo en plataforma, totalmente virtual a lo largo del semestre. Si bien, aquellos estudiantes que son del área metropolitana de la Ciudad de México pueden acudir a las instalaciones del centro a recibir asesoría personalizada de parte del cuerpo académico, lo cual normalmente puede ocurrir en el desarrollo de la tesis, más que en el trabajo de las unidades de aprendizaje.

Para Nagles (2009) los procesos de adquisición, apropiación, asimilación y contrastación del conocimiento requieren de la estructuración de sistemas de comunicación que posibiliten el acceso al conocimiento disponible y que está integrado a las personas, a las actividades y las tecnologías utilizadas por la comunidad. Además, es necesario capturar el conocimiento integrado las redes de relaciones que son fundamentales para generar amplias oportunidades que permitan la construcción, renovación y desarrollo de nuevas capacidades mediante una permanente valoración de los conocimientos construidos en la comunidad.

Para la MDCYT además del espacio de la plataforma y sus herramientas de comunicación, esta actividad se complementa a través del uso del correo electrónico personal o institucional de los profesores y alumnos, así como del uso de grupos en la red social Whatsapp.

La experiencia de Varas (2018) de estrategias para la gestión del conocimiento a través de la plataforma Moodle para generar una comunidad de práctica y así determinar factores de riesgo ergonómicos en las tareas de producción de petróleo de la empresa y de las pymes al servicio de esta podría asemejarse a la actividad de alumnos y profesores de la MDCYT ya que la plataforma <https://www.nsy.paulapolivirtual.ipn.mx/> tiene dos espacios de comunicación dedicados llamados ESCO1 y ESCO2, el primero para que los estudiantes mantengan un contacto directo respecto del avance de su trabajos de tesis con sus asesores

## Logros, retos y perspectivas del posgrado nacional, con un horizonte al 2030.

académicos (un espacio de interacción uno a uno, asesorado y asesor). El segundo para el trabajo del cuerpo académico, por ejemplo, en las tareas de reestructuración del programa de estudios para efectos del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) o para el seguimiento de los acuerdos de las reuniones ordinarias y extraordinarias que sostienen los profesores del programa (una comunidad de práctica de los profesores). Además, se podrían agregar los foros de discusión presentes en las unidades de aprendizaje y que tienen el objetivo de iniciar una discusión académica en torno a los temas que se desarrollan a lo largo del semestre, espacio virtual en el que se forma una comunidad de práctica entre el profesor y sus estudiantes. En este caso bajo una o varias preguntas guía en relación al tema y con el uso de una rúbrica se llevan a cabo las actividades de participación. Finalmente, las videoconferencias que se celebran al final del semestre donde los alumnos foráneos presentan sus avances de tesis y reciben la retroalimentación de alumnos y profesores que tienen la oportunidad de acudir de manera presencial al centro a esta actividad.

El modelo de gestión del conocimiento para entornos virtuales de aprendizaje que proponen Alfonso y Ponjuán (2016) basado en tres hélices (estratégica, social y tecnológica) se puede aplicar al modelo que se emplea dentro de la MDCYT, ya que se identifica en estos tres aspectos. En el caso de la hélice estratégica la herramienta Moodle instalada en <https://www.nsy.paulapolivirtual.ipn.mx/> permite implementar el modelo educativo de posgrado del Instituto Politécnico Nacional que da lugar a la interacción sincrónica y asincrónica, entre profesores, contenidos y estudiantes. La hélice social se manifiesta al convertirse en una plataforma de comunicación entre los participantes y donde quedan grabadas todas las interacciones, sirviendo en un momento futuro de prueba (elemento que puede ser auditado en el proceso de la convocatoria del Programa Nacional de Posgrados Calidad del CONACYT o bien, ante solicitudes de revisión de calificación de parte de los estudiantes). Y la hélice tecnológica que es la infraestructura que ofrece el Instituto Politécnico Nacional para mantener en línea tanto este programa de posgrado, como toda la oferta institucional de cursos, diplomados y programas de nivel medio superior, superior y de posgrado de otras unidades académicas.

Siguiendo la propuesta de Terán (2010) respecto de la generación de conocimiento y su acceso al mismo a través de las tecnologías de la información en ambientes virtuales de aprendizaje para lograr que estos conocimientos contribuyan al desarrollo científico, tecnológico, académico, cultural, social y económico de un país, la MDCYT surge para satisfacer las necesidades de formación de docentes en el marco del cambio institucional para la innovación de la educación científica y tecnológica, que se requiere para responder a las demandas y exigencias actuales de la sociedad global, regional y local. Su objetivo es

Formar maestros capaces de desempeñarse en la docencia con un enfoque científico, tecnológico y social, con fundamentos y competencias docentes en el ámbito pedagógico-didáctico, apoyadas en la innovación, la investigación y el uso de las tecnologías de información y comunicación; con énfasis en la construcción y gestión del conocimiento, el trabajo colaborativo y la función de tutoría, que vincule a los estudiantes con la sociedad por medio de proyectos orientados a la solución de problemas y necesidades reales. Este programa de la MDCYT es aprobado en noviembre de 2011 al publicarse en la Gaceta Politécnica su acuerdo de creación.

### Conclusiones

En este trabajo, se enmarcó la formación de formadores en la MDCYT del CIECAS, ya que es trascendental, en el campo de la enseñanza universitaria. Cabe mencionar que se ve reflejado en sus estudiantes, el proporcionar las herramientas convenientes en el ejercicio de su docencia, aportando diversos recursos para resolver o también proponer situaciones que en su labor profesional represente alguna brecha en la educación universitaria de sus estudiantes en sus respectivos campus.

Todo esto ha permitido un papel preponderante en el cambio de paradigmas en la enseñanza universitaria en la realidad actual que demanda la sociedad en sus estudiantes y egresados de la educación superior necesita. Sin dejar de mencionar que con esto se busca transformar las técnicas y enseñanzas que a través de sus estudiantes de la MDCYT pretenden contribuir a una sociedad más integral y competente.

### Referencias

- Aguilar, G. S., & Barroso, O. J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 1-16. doi:10.12795/pixelbit.2015.i47.05.
- Alfonso, I y Ponjuán, G. (2016). Diseño de un modelo de gestión de conocimiento para entornos virtuales de aprendizaje en salud. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 27 (2), abril-junio, pp. 138-153 Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas Ciudad de La Habana, Cuba.
- Álvarez-Gayou, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bañuelos, Ana y Barrón, H. (2005). Modelos de gestión del conocimiento para la educación en línea. *Apertura*, 5 (1), pp. 44-53. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.

- Chou Yeh, Y. M. (2005). The Implementation of Knowledge Management System in Taiwan's Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning*, V.2. N.9.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Londres: Sage publications.
- Cuevas, R. A., Méndez, V. S., & Hernández, S. R. (2014). Manual de introducción a Atlas. ti 7. 1-50.
- Nagles, N. (2009). La gestión del conocimiento en escenarios virtuales. *Itinerario Educativo* • Año xxiii, 54 (123-140), julio-diciembre.
- Peña, C. y Velázquez, L. (2015). Gestión del conocimiento y estrategias de aprendizaje mediados por TIC. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 6 (11)
- Salgado Lévano, A. C. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- San Martín, C. D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1). Obtenido de <https://redie.uabc.mx>
- Silvio, D. D. (2009). Triangulación: Procedimeinto incorporado alas nuevas metodologías de la investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8), 1-10.
- Terán, K. (2010). Gestión del conocimiento: su impacto en los entornos virtuales del aprendizaje. En *Crisis analógica, futuro digital: actas del IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad, celebrado del 12 al 29 de noviembre de 2009*. España: Meddia, cultura y comunicación.
- Varas, J. (2018). Estrategias para la Gestión del Conocimiento en Ambientes Mediadados: Caso de Aplicación en la Industria Petrolera. *Sistemas, Cibernética e Informática*. 15 (3).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Equidad entre hombres y mujeres en el posgrado nacional

Everardo Blanco Livera

*Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A.C.*

everardo.blanco@ipicyt.edu.mx

Camino a la Presa San José 2055, Lomas 4ª sección. C.P. 78216. San Luis Potosí, S.L.P.

Tel: (+52) (444) 8342000 ext. 6232

Marcial Bonilla Marín

*Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A.C.*

mbonilla@ipicyt.edu.mx

**Resumen**

Se realiza un análisis cuantitativo del posgrado nacional con el fin de identificar el grado de equidad entre hombre y mujeres, realizando un desglose por cada una de sus distintas regiones y entidades federativas. Las regiones que se consideraron fueron las que identifica la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y la principal fuente de información fueron los diagnósticos del posgrado elaborados por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO), que son siete libros (seis de las distintas regiones y uno nacional), complementándose con un procesamiento directo de datos de la base de información a nivel nacional fruto de la encuesta realizada por el COMEPO en 2014, procesamiento realizado con el programa estadístico SPSS.

El estudio analiza la equidad entre hombres y mujeres a partir de la población de estudiantes egresados de la generación 2012-2013, que es la última de la que se obtuvo información en el levantamiento de datos realizado por COMEPO. Se plantea la relación entre ambos sexos a nivel nacional, y después se desglosa por región y entidad federativa con el fin de dilucidar las regiones y entidades que mayor equidad presentan, así como las que requieren atención directa pronta al respecto. Como resultado del estudio se obtuvo que no hubo entidades federativas con participación de las mujeres por debajo del 40%, ni región que obtuviera dicho porcentaje por debajo del 50%; sin embargo, en el caso de los programas de Doctorado se observó una disparidad amplia respecto de los otros niveles de posgrado, por lo que habría que reforzar la participación de las mujeres en el máximo nivel del posgrado en los distintos ámbitos regionales con el fin de aumentar el promedio nacional.

## Introducción

El análisis que a continuación se presenta es con base en la información proporcionada por la base de datos resultado del Diagnóstico del Posgrado Nacional realizado por el COMEPO en la segunda mitad del año de 2014, y que posteriormente también proporcionó la publicación de libros de análisis del posgrado a nivel nacional y en las distintas regiones reconocidas por la ANUIES.

La reflexión que se plantea analiza a los y las estudiantes egresados del posgrado nacional generación 2012-2013, desarrollando la panorámica general nacional al respecto y posteriormente se profundiza por región y entidad federativa. De esta manera, se observan los datos nacionales, pero a la luz de la dinámica diversa por región y por estado de la República mexicana, permitiendo un estudio complejo de la realidad nacional y en específico del grado de equidad existente entre mujeres y hombres egresados de los programas de posgrado.

### Objetivos

El objetivo central de la investigación es plantear una reflexión cuantitativa de la equidad entre hombres y mujeres dentro del posgrado nacional, así como en sus distintas regiones y entidades federativas, a partir del análisis de los estudiantes egresados de la generación 2012-2013.

### Metodología

Se realizó una revisión de los libros de diagnóstico del posgrado publicados por COMEPO, tanto a nivel nacional como en las distintas regiones planteadas por la ANUIES, con el fin de identificar la equidad en la participación entre hombres y mujeres en los egresados de la generación 2012-2013, poniendo especial énfasis en los resultados generales a nivel nacional en general y por nivel de los programas de posgrado, por región de la ANUIES y por nivel de los programas, y finalmente por entidad federativa.

Resultado de lo anterior, se identificaron lagunas de información sobre la temática de estudio, las cuales se subsanaron a partir de un procesamiento directo de los datos obtenidos por la encuesta del COMEPO a fines de 2014, con base en el programa estadístico SPSS.

Por último, se plantea un análisis cuantitativo de los logros y retos que se observaron respecto de la equidad entre hombres y mujeres en el posgrado mexicano, así como perspectivas que se consideró pertinente delinear, con lo son las reformas a la normatividad imperante, profundización en la reflexión respecto de la relación entre ingresos-egresos-titulados, así como en cuanto a la infraestructura y modalidades de estudio necesarias para garantizar equidad en el trato a jóvenes y adultos, hombres y mujeres, en ejercicio de su maternidad y paternidad.

### Resultados

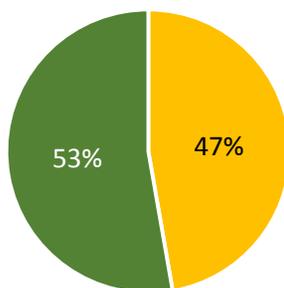
Dentro del análisis que se puede realizar en torno a la equidad entre hombres y mujeres al interior del posgrado nacional, se encuentran los distintos actores centrales que conviven y le dan vida al mismo: la planta docente de profesores-investigadores, la coordinación de los programas de posgrado, los estudiantes que son parte del posgrado, así como las personas que egresan de los distintos programas de posgrado en el país.

En este sentido, en la encuesta que realizó el COMEPO en 2014 y que obtuvo los datos sistematizados y disponibles para consulta en 2015, se encuentra el desglose por sexo de los egresados de los programas, específicamente en la generación 2012-2013 que fue la última que tenían debidamente procesada en la información los programas de posgrado que se encuestaron. Así, fue que se decidió realizar un primer acercamiento a la equidad en la participación entre hombres y mujeres no sólo en el ámbito nacional sino también en las seis regiones que reconoce la ANUIES que son: noroeste, noreste, centro-occidente, metropolitana, centro-sur, y sur-sureste. Asimismo, en cada una de las regiones también se realiza una revisión por entidad federativa, con el fin de dilucidar no sólo la forma en que cada región aporta al indicador nacional de equidad entre hombres y mujeres, sino también en el ámbito interno de cada región de la ANUIES establecer las entidades federativas que tienen los índices de mayor y menor equidad, permitiendo así identificar las principales áreas de oportunidad nacional, en los ámbitos regionales y en las entidades federativas.

#### I. Los egresados de la generación 2012-2013.

En cuanto a los egresados del posgrado nacional de la generación 2012- 2013, el 53% fueron mujeres y el 47% hombres, con una diferencia de 6 puntos porcentuales entre ambos sexos en favor de las mujeres (Blanco, 2016, p. 129), lo que en términos generales plantea que se ha avanzado en garantizar equidad en el acceso a los estudios de posgrado para las mujeres. Sin embargo, valdría la pena el complementar esta información con mayores datos por obtener respecto de la titulación de las mujeres que egresan del posgrado.

■ Hombres ■ Mujeres



**Figura 1.** Egresados de la generación 2012-2013, por sexo.

Cuando se desglosa la información por las regiones que contempla la ANUIES se observan discrepancias respecto de los resultados del ámbito nacional, lo que nos da una visión más compleja de lo que acontece en el país. Por ejemplo, la región Metropolitana que abarca exclusivamente a la Ciudad de México representa que una sola entidad federativa imparte el 14.9% del total de los programas de posgrado, y es precisamente en ella en donde se presentó el nivel más igualitario de participación entre los sexos: 49.5% para los hombres y 50.5% para las mujeres. Sin embargo, conforme se avanza en la revisión de las demás regiones se observa que la participación de las mujeres va en aumento, siendo las regiones Noroeste y Sur Sureste las que presentaron el porcentaje más elevado de participación de las mujeres, con el 55% y representando en conjunto el 28.6% de los programas de posgrado a nivel nacional. Por su parte, sólo la región Centro Sur presenta un comportamiento idéntico al ámbito nacional en la temática de estudio, además de ser la región que imparte la mayor cantidad de programas de posgrado: 22.7%.

**Tabla 1.** Distribución hombres-mujeres por Región y porcentaje que representa cada Región respecto del total de programas de posgrado a nivel nacional

Región ANUIES	Hombres	Mujeres	% Región respecto del posgrado nacional
Metropolitana	49.5%	50.5%	14.9%
Noreste	48%	52%	17.4%
Centro Occidente	48%	52%	16.4%
Centro Sur	47%	53%	22.7%
Noroeste	45%	55%	10.1%
Sur Sureste	45%	55%	18.5%
<b>Nacional</b>	<b>47%</b>	<b>53%</b>	<b>100.0%</b>

En cuanto al nivel de los programas de posgrado y la relación de egreso entre hombres y mujeres, en el nivel de Especialidad la relación fue de 52% mujeres y 48% hombres, en Maestría 53% mujeres y 47% hombres, en tanto que en el nivel Doctorado la tendencia se revierte, siendo las mujeres el 48% y los hombres el 52%. (Bonilla, 2015, p. 97) Con base en lo anterior, en los distintos niveles de los programas de posgrado se observa una participación efectiva de las mujeres, siendo solamente en el nivel de Doctorado en el que las mujeres tienen una participación menor a la de los hombres, con una diferencia del 4%.

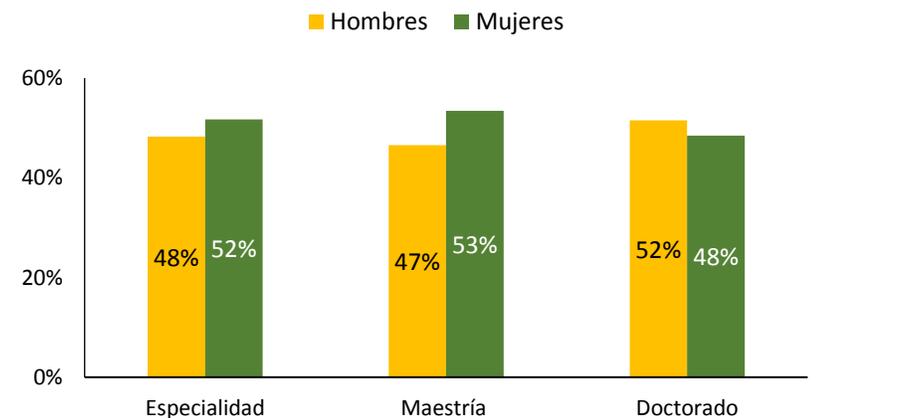


Figura 2. Egresados de la generación 2012-2013, por sexo y nivel del programa.

Es importante observar que la diferencia más importante entre hombres y mujeres se presenta en las Maestrías, con un 6%, y si bien existe una leve baja en la participación de las mujeres en el nivel más alto del posgrado nacional, el nivel Doctorado, este se relativiza a la baja al considerar que en el ámbito nacional los programas de posgrado de maestría representan el 72% del total, en tanto que las especialidades son el 18% y los doctorados sólo representan el 10% del total de los programas.

Con el fin de dilucidar con mayor complejidad posibles áreas de oportunidad respecto del logro de la mayor equidad posible en la participación entre hombres y mujeres como estudiantes del posgrado nacional, se procede a realizar un análisis detallado por cada una de las seis regiones que contempla la ANUIES en el país, así como un breve desglose por entidad federativa, lo cual permitirá contar con un mapa detallado de la realidad en el país al respecto.

## II. Análisis por regiones de la ANUIES.

### *Región 1: Noroeste.*

En la región Noroeste se imparten el 10.1% del total de los programas del posgrado nacional; y dentro de la región la relación entre hombres y mujeres como egresados de la generación 2012-2013 fue de 45% hombres y 55% mujeres (Velázquez y Martínez, 2016, p. 132).

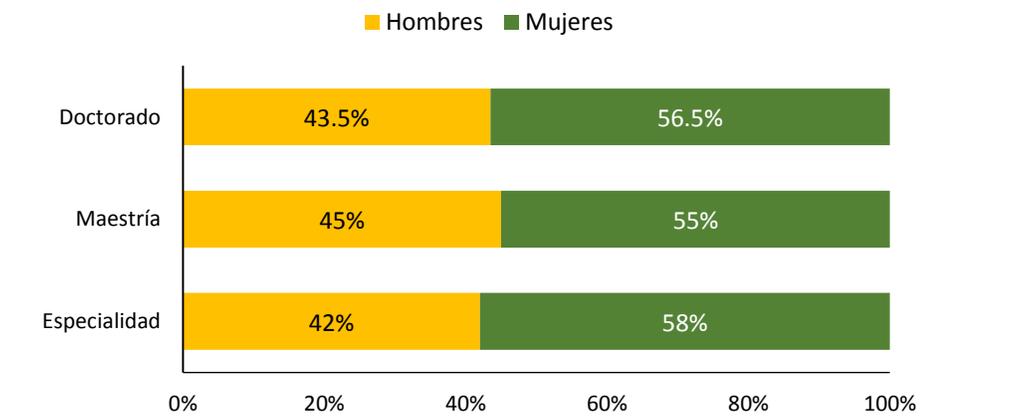
Sin embargo, cuando se realiza un desagregado por cada una de las entidades federativas que componen la región, se observan importantes disparidades: en el caso del estado de Sonora la participación de las mujeres en los programas de posgrado fue la más

baja de toda la región, con el 42%, en tanto que en Chihuahua las mujeres tienen la participación más importante: 60%. En el caso de los estados de Baja California Sur y Sinaloa, ambos se comportaron de forma idéntica al promedio regional y por encima de la media nacional.

**Tabla 2.** Distribución hombres-mujeres por Entidad Federativa

Entidad Federativa	Hombres	Mujeres
Sonora	58%	42%
Baja California Sur	45%	55%
Sinaloa	45%	55%
Baja California	43%	57%
Chihuahua	40%	60%
<b>Región Noroeste</b>	<b>45%</b>	<b>55%</b>

Fuente: Elaboración propia con base en Velázquez y Martínez, 2016, p. 132.



**Figura 3.** Egresados de la generación 2012-2013, por sexo y nivel del programa. Región Noroeste.

En lo que respecta a los tres niveles de los programas de posgrado, en la región Noroeste las mujeres son mayoría en todos ellos: Especialidad 58%, Maestría 55% y Doctorado 56.5%. No obstante, en el caso de los doctorados contrasta con el promedio nacional al contar con una participación de las mujeres por encima de la media nacional que es del 53%, de la media nacional obtenida en los doctorados (48%), así como de la media de la propia región Noroeste (55%).

Asimismo, es importante resaltar que en esta región en ninguno de los distintos niveles de los programas de posgrado se presentó una participación menor a la media regional, ni a la media nacional general ni por nivel de programa. Sin embargo, la región tendría que prestar atención a lo que acontece en el estado de Sonora con el fin de reducir la brecha de 16 puntos porcentuales que separan a los hombres de las mujeres en su participación como egresados de programas de posgrado, y mejorar la participación de las mujeres a niveles más equilibrados.

**Región 2: Noreste.**

En la región Noreste se imparten el 17.4% del total de los programas de posgrado que se imparten en el país, y la relación promedio entre hombres y mujeres como egresados de la generación 2012-2013 fue de 48% hombres y 52% mujeres, resultado muy cercano a la media nacional.

En el análisis desagregado por entidad federativa, se encuentra que el estado con mayor participación de las mujeres es el de Coahuila, con 57%, y el de menor participación de dicha población es el de Zacatecas, con 45%, ubicándose por debajo de la media nacional y regional. En el caso del estado de Tamaulipas, este presenta un comportamiento porcentual idéntico a la media regional, y Nuevo León, San Luis Potosí, y Durango, se ubican de manera muy cercana a la media nacional y regional.

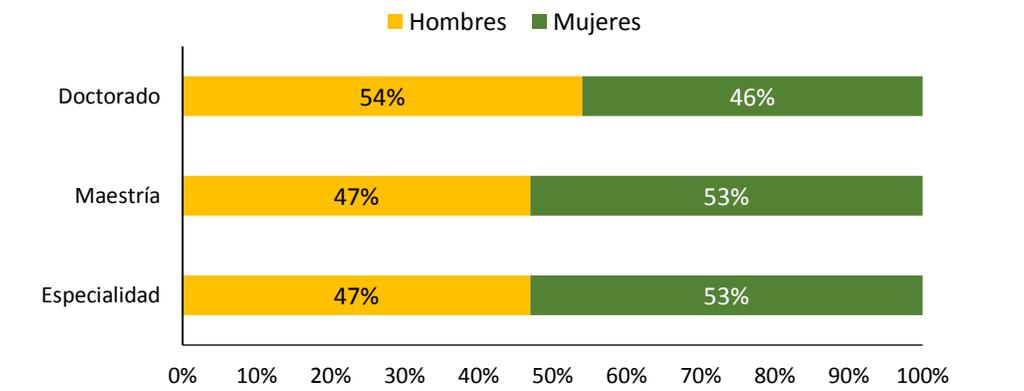
A diferencia de la región Noroeste, la región Noreste presenta un comportamiento por entidad federativa agrupado de manera más cercana a la media nacional, con un porcentaje máximo de diferencia negativa para las mujeres de 10 puntos porcentuales (Zacatecas).

**Tabla 3.** Distribución hombres-mujeres por Entidad Federativa

Entidad Federativa	Hombres	Mujeres
Zacatecas	55%	45%
Tamaulipas	48%	52%
Nuevo León	47%	53%
San Luis Potosí	47%	53%
Durango	45%	55%
Coahuila	43%	57%
<b>Región Noreste</b>	<b>48%</b>	<b>52%</b>

En el análisis de la equidad entre hombres y mujeres por nivel de los programas de posgrado, en los programas de Doctorado la región obtiene un porcentaje por debajo de la

media nacional de 53%, debajo de la media de la región de estudio (52%) e incluso por debajo de la media nacional en los doctorados que es del 48%.



**Figura 4.** Egresados de la generación 2012-2013, por sexo y nivel del programa. Región Noreste.

**Fuente:** Elaboración propia con base en Bonilla, 2015b, p. 124.

Por su parte, los programas de Maestría y Especialidad de la región presentan un comportamiento en la participación de las mujeres por encima de la media regional y de forma idéntica a la media nacional. En este sentido, sólo en el nivel de Doctorado se presentó un porcentaje que refleja una oportunidad por abordar para mejorar el indicador de equidad entre hombres y mujeres en la región. Asimismo, en el caso de las entidades federativas, es el estado de Zacatecas el que requeriría atención respecto de la temática de estudio.

### **Región 3: Centro Occidente.**

En la región Centro Occidente se imparten el 16.4% de los programas de posgrado de México, en tanto que la relación entre hombres y mujeres como egresados de la generación 2012-2013 es de 48% hombres y 52% mujeres, resultado muy cercano a la media nacional e idéntico al de la región Noreste.

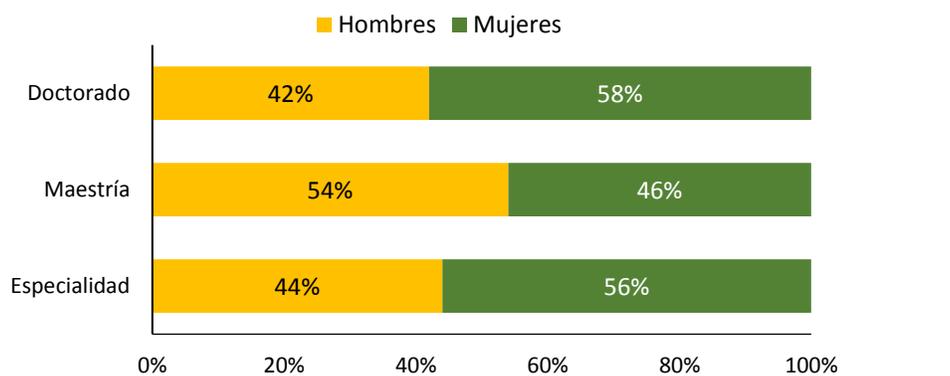
Cuando se analiza la información por entidad federativa se encuentra que la entidad con la menor participación de las mujeres es el de Jalisco, con el 48%, en tanto que el estado con la mayor participación registrada para las mujeres es el de Nayarit con el 58%, seguido del estado de Aguascalientes (57%). Por su parte, Michoacán se ubica con una participación igual al de la media regional, en tanto que el mismo Michoacán, Guanajuato y Colima, se agrupan en torno a la media nacional (53%).

**Tabla 4.** Distribución hombres-mujeres por Entidad Federativa

Entidad Federativa	Hombres	Mujeres
Jalisco	52%	48%
Michoacán	48%	52%
Guanajuato	47%	53%
Colima	46%	54%
Aguascalientes	43%	57%
Nayarit	42%	58%
<b>Región Centro Occidente</b>	<b>48%</b>	<b>52%</b>

Fuente: Elaboración propia con base en Urrutia, 2015, p. 94.

A diferencia de las dos regiones anteriores, la región Centro Occidente presenta un agrupamiento por entidad federativa aún más cercano a la media nacional, y con una reducción en el porcentaje máximo de diferencia negativa para las mujeres a sólo 4 puntos porcentuales (Jalisco). Es decir, que conforme se avanza del norte hacia el centro del país, la diferencia promedio en la participación entre hombres y mujeres se va reduciendo por entidad federativa y a nivel regional, con una tendencia de acercamiento al 50%.



**Figura 5.** Egresados de la generación 2012-2013, por sexo y nivel del programa. Región Centro Occidente.

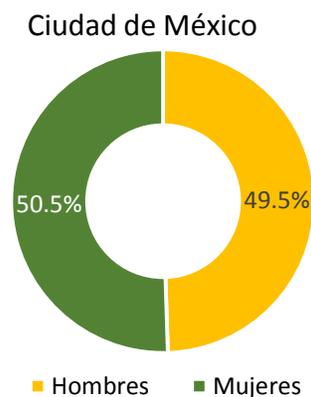
Fuente: Elaboración propia con base en Urrutia, 2015, p. 94.

A diferencia del ámbito nacional y de las regiones Noroeste y Noreste, en este caso es precisamente en el nivel del Doctorado en donde la participación de las mujeres es el más alto: por encima de la media nacional del 53%, de la media de la región de estudio (52%), arriba de los niveles regionales de Especialidad (56%) y Maestría (46%), así como por encima del resultado obtenido en el nivel Doctorado en las demás regiones de la ANUIES que se contemplan en este estudio.

Sin embargo, es la única región del país que obtuvo un porcentaje en el nivel Maestría por debajo del 50% de participación de mujeres en dichos programas de estudio, así como en discordancia con la media nacional y regional, por lo que habría que prestar especial atención al respecto. Asimismo, valdría la pena estudiar qué políticas o programas se implementan en las regiones dirigidas al posgrado, y en concreto en el ámbito de sus programas de doctorado, que les permiten sobresalir respecto del total del país.

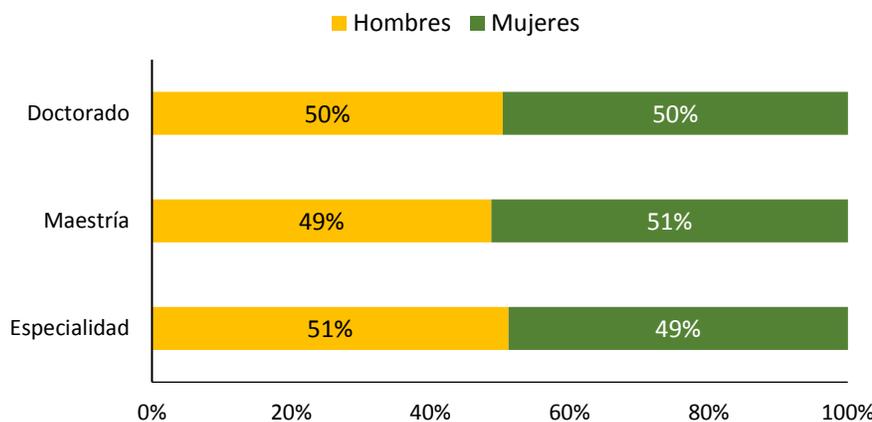
#### **Región 4: Metropolitana.**

La región Metropolitana corresponde exclusivamente a los programas de posgrado que se imparten en la Ciudad de México, que representan el 14.9% del posgrado nacional. Por su parte, el porcentaje de participación de hombres y mujeres como egresados de la generación 2012-2013 en la región es de 49.5% hombres y 50.5% mujeres, resultado que se ubica en el equilibrio entre los sexos, confirmando así la tendencia que se apuntaba en la región anterior de que conforme se avanza en el análisis regional hacia el centro del país, la diferencia promedio entre hombres y mujeres tiende al 50%.



**Figura 6.** Egresados de la generación 2012-2013, por sexo y entidad federativa. Región Metropolitana.

De igual manera, cuando se analiza la información por nivel de los programas de posgrado, la misma tendencia hacia el equilibrio se confirma, mostrando un comportamiento muy igualitario en el promedio regional, por entidad federativa, así como en los niveles de programas de posgrado, con diferencias de máximo 1 punto porcentual respecto del equilibrio (50%).



**Figura 7.** Egresados de la generación 2012-2013, por sexo y nivel del programa. Región Metropolitana.

### **Región 5: Centro Sur.**

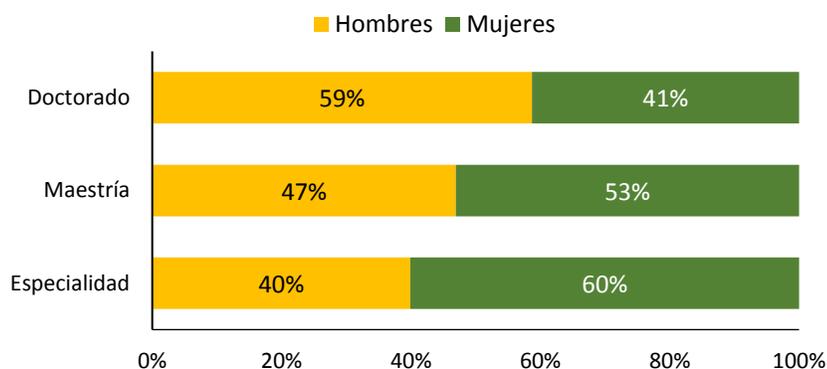
En la región Centro Sur es en la que se imparte la mayor cantidad de programas de posgrado en el país, el 22.74%. Por su parte, la relación entre hombres y mujeres como egresados de la generación 2012-2013 es de 47% hombres y 53% mujeres, resultado idéntico al de la media nacional, y muy cercano (1 punto porcentual) al de las regiones Centro Occidente y Noreste.

En el análisis por entidad federativa de la región, se encuentra que el estado con la menor participación de mujeres es Guerrero, con el 47%, y el estado con la mayor participación de mujeres es Hidalgo, con 59%. Por su parte, Querétaro logra una participación de mujeres igual al de la media regional y nacional, en tanto que el Estado de México, Puebla y Tlaxcala se agrupan con diferencia de 1 punto porcentual en torno a dicha media.

**Tabla 5.** Distribución hombres-mujeres por Entidad Federativa

Entidad Federativa	Hombres	Mujeres
Guerrero	53%	47%
Estado de México	48%	52%
Querétaro	47%	53%
Puebla	46%	54%
Tlaxcala	46%	54%
Morelos	44%	56%
Hidalgo	41%	59%
<b>Región Centro Sur</b>	<b>47%</b>	<b>53%</b>

En el análisis por nivel de los programas de posgrado, se observa un comportamiento muy asimétrico respecto de la media regional y nacional en los niveles de Doctorado y de Especialidad. Además, en el ámbito nacional de las especialidades, estas presentaron una participación de las mujeres del 52%, y en los doctorados del 48%, en tanto que en la región Centro Sur las especialidades se disparan con un porcentaje del 60% en tanto que en el nivel de Doctorado se reduce al 41%, representando así la región con el comportamiento nacional más polarizado por niveles de estudio, y con el porcentaje más bajo del país en detrimento de las mujeres por nivel del programa: el nivel de Doctorado, con 18 puntos porcentuales de diferencia entre sexos.



**Figura 8.** Egresados de la generación 2012-2013, por sexo y nivel del programa. Región Centro Sur.

**Región 6: Sur Sureste.**

Finalmente, en la región Sur Sureste del país, se imparten el 18.5% de los programas de posgrado en el país, y la relación de egresados de la generación 2012-2013 fue de 45% hombres y 55% mujeres, resultado también cercano a la media nacional y alejándose del punto de equilibrio del 50-50%.

Respecto de las entidades federativas, el estado con mayor participación de las mujeres es el de Campeche con 62% en tanto que el de menor participación es el de Chiapas, con 50%. En este sentido, el total de las entidades federativas presentan una participación de las mujeres de 50% o más del total de egresados de la generación 2012-2013, a diferencia de las demás regiones del país (con excepción de la Metropolitana) en las que alguna de las entidades federativas presenta un déficit respecto de la participación de las mujeres.

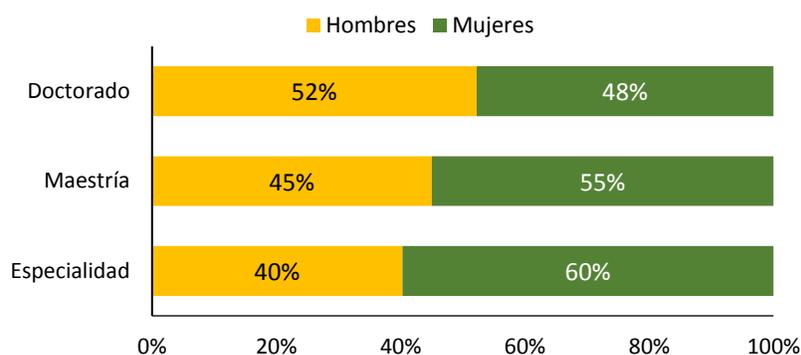
**Tabla 6.** Distribución hombres-mujeres por Entidad Federativa

Entidad Federativa	Hombres	Mujeres
Chiapas	50%	50%
Oaxaca	49%	51%
Quintana Roo	45%	55%
Yucatán	45%	55%
Veracruz	42%	58%
Tabasco	40%	60%
Campeche	38%	62%
<b>Región Sur Sureste</b>	<b>45%</b>	<b>55%</b>

En cuanto al comportamiento de la región por nivel de los programas de posgrado, el Doctorado tuvo un porcentaje de participación de las mujeres idéntico al ámbito nacional, en tanto que la Maestría tuvo una ligera variación a la alza (2 puntos porcentuales) respecto del promedio nacional, pero la Especialidad en la región Sur Sureste tuvo una variación significativa de 60% de participación de las mujeres, 8 puntos porcentuales por encima de la media nacional respectiva, al igual que la región anterior.

Sin embargo, dada la participación en el posgrado nacional del nivel Maestría de más del 70% de los programas, son las maestrías las que inciden determinadamente en la fisonomía del posgrado nacional y regional, seguidas de las especialidades y finalmente de

los doctorados. Por tanto, es comprensible que el comportamiento porcentual de participación de las mujeres en el nivel Maestría se corresponde con el promedio de participación regional del 55%, al igual que a nivel nacional y en las distintas regiones, a excepción clara de la región Centro Occidente ya señalada.



**Figura 9.** Egresados de la generación 2012-2013, por sexo y nivel del programa. Región Sur Sureste.

## Conclusiones

El Diagnóstico del Posgrado Nacional llevado a cabo por el COMEPO así como la base de datos resultante, son de fundamental importancia al ser un esfuerzo realizado desde la sociedad civil organizada que permite contar con datos respecto del posgrado del país así como libros académicos de calidad. Sin embargo, se requiere una mayor precisión de información en los distintos actores del posgrado para complementar efectivamente este primer esfuerzo realizado por el COMEPO, como sería el agregar cuestionamientos que permitan ahondar en la perspectiva de equidad entre hombres y mujeres, así como, desde una perspectiva más amplia, en torno a la categoría de género.

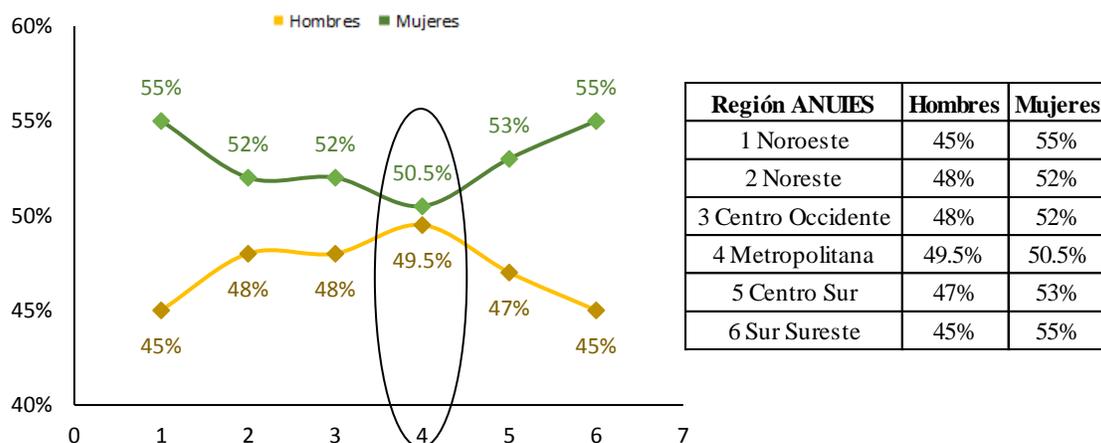
Además, valdría la pena el realizar periódicamente el levantamiento o actualización de datos a nivel nacional, con el fin de poder hacer un seguimiento longitudinal del posgrado nacional y plantear tendencias nacionales, regionales y estatales. En este sentido, el levantamiento podría ampliar la información de los estudiantes del posgrado en términos de ingreso-egreso-titulación, de la relación hombres-mujeres, lo cual permitiría realizar inferencias del nivel de deserción por sexo y de sus causas.

También, se podría ahondar en torno a la infraestructura del posgrado en relación con el ejercicio efectivo de la maternidad y la paternidad, que salvaguarde los derechos

humanos de los estudiantes al respecto, aunado al desarrollo de nuevas modalidades de estudio para jóvenes y adultos que sean padres y madres de familia.

Por último, falta un análisis cualitativo del posgrado nacional que permita explorar los significados simbólicos para hombres y mujeres de estudiar en el posgrado del país, así como las realidades específicas a las que se enfrentan durante el curso de sus estudios y las formas de afrontarlas.

En el caso específico de la equidad entre hombres y mujeres que se realizó en la presente investigación con base en la generación 2012-2013 de egresados, se encontró a los Estados con el porcentaje más bajo de participación de mujeres en el egreso: Sonora (42%), y Zacatecas (45%). Asimismo, ninguna de las regiones presentó un porcentaje de participación de las mujeres por debajo del 50%, y se observó una tendencia regional territorial de acercarse al equilibrio de 50-50% conforme se avanza de los extremos territoriales del país hacia el centro, hacia la región Metropolitana.



**Figura 10.** Tendencia territorial de las regiones de la ANUIES respecto de los egresados de la generación 2012-2013, por sexo.

A nivel nacional, el Doctorado el que tuvo el porcentaje de participación de mujeres más bajo: 48%; en tanto que, en las regiones, la Noreste tuvo el Doctorado con 46%, la Centro Occidente tuvo al nivel Maestría con 46%, en tanto que la Centro Sur tuvo al Doctorado con 41%.

Todo lo anterior, implica retos por afrontar para el análisis del posgrado nacional, así como para la toma de decisiones efectivas en términos de la equidad entre hombres y

mujeres, con especial énfasis en lograr una participación equilibrada y positiva de las mujeres.

### Referencias

- Blanco, E., y Bonilla, M. (2016). Posgrado nacional y género: una reflexión necesaria. En *Memorias del XXX Congreso Nacional de Posgrado: El posgrado como detonante de los procesos de innovación* (pp. 119-134). México: UASLP.
- Bonilla, M. (2015). Cuarta parte: Los actores de posgrado. En *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional* (pp. 80-110). México: COMEPO-IPICYT
- \_\_\_\_\_. (2015b). Cuarta parte: Los actores de posgrado. En *Diagnóstico del Posgrado en México: Región Noreste* (pp. 96-139). México: COMEPO- IPICYT.
- Urrutia, F. (2015). Cuarta parte: Los actores del posgrado. En *Diagnóstico del Posgrado en México: Región Centro- Occidente* (pp. 84-103). México: COMEPO-ITESO.
- Velázquez, M. del S. y Martínez, W. (2016). Cuarta parte: Los actores del posgrado. En *Diagnóstico del Posgrado en México: Región Noroeste* (pp. 100-153). México: COMEPO-Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Competencias del Perfil de Egreso para Posgrados en áreas Económico Administrativas que  
demanda el mercado laboral en Tabasco.

Aguilar Morales, Norma

*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco 1*

Correo electrónico: gialca@hotmail.com

Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura, Col. Magisterial,  
Villahermosa, Centro, Tabasco, Mex. C.P. 86040. Tel (993) 358 15 00

Magaña Medina, Deneb Elí

*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

Correo electrónico: deneb\_72@yahoo.com

Guzmán Fernández, Candelaria

*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

Correo electrónico: candyguzmanf@hotmail.com

### **Resumen**

El enfoque por competencias en la educación tuvo su origen en el contexto del trabajo a través de las competencias laborales, lo cual posteriormente evolucionó a la definición de competencias profesionales en la educación superior, en primera instancia en el pregrado y actualmente ha permeado el nivel posgrado. En el marco de los posgrados acreditados por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad [PNPC] del consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT] las competencias transferibles que deben desarrollarse en el estudiante tanto en el ámbito académico como en el profesional, deben ser congruentes con el análisis de pertinencia, la frontera del conocimiento y el empleo. Por ello, la finalidad del estudio fue identificar las competencias que demanda el mercado laboral para poder determinar los perfiles de egreso de los programas de posgrado de una universidad pública del sureste de México. El método empleado fue de corte cualitativo a través de un enfoque de etnometodología y análisis del discurso vertido en cuatro foros realizados con posibles empleadores de estas disciplinas. La información se obtuvo a través de una guía de entrevista grupal que incluyó cuatro categorías: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Los resultados muestran evidencia de que las categorías mayormente requeridas son trabajo en equipo, manejo de TIC y dominio de otro idioma, a su vez, algunas relacionadas con las capacidades que demanda el contexto global no fueron mencionadas como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

**Palabras clave:** Competencias, Posgrado, Trabajo.

### **Introducción**

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019), el estado de Tabasco reporta 30 programas de maestría y 5 programas de doctorado afines al área económico administrativa. Dichos posgrados tienen una matrícula total de 316 estudiantes de los cuales, 49% son hombres y 51% mujeres. De estos programas educativos, 68% provienen del sector privado y el 32% del sector público. Es necesario señalar que sólo los posgrados del ámbito público cuentan con certificación de sus procesos.

Cabe resaltar que en el contexto de la educación superior y de la investigación de alto nivel, los planes de estudio deben responder a problemas globales; si éstos no toman en cuenta la complejidad de los fenómenos sociales y, en consecuencia, no plantean una aproximación, por lo menos multidisciplinaria a estos fenómenos, limitan de manera importante la visión de sus estudiantes y no alcanzan a producir resultados significativos y de gran impacto para la sociedad y la comunidad académica. La educación actual y del futuro debe poder combinar de manera eficiente las disciplinas para generar un conocimiento amplio y permitir la formación integral en un marco de pertinencia social. La compleja realidad actual demanda respuestas viables a los problemas sociales actuales, debiendo crear programas educativos orientados al análisis del comportamiento humano en la complejidad de las organizaciones y sus procesos educativos.

### ***El enfoque por competencias en el posgrado***

La construcción de un currículo por competencias en el nivel posgrado implica una serie de factores relacionados con la pertinencia tanto interna como externa, la concatenación con otros niveles de formación, las diferentes dimensiones que articulan los saberes y, sobre todo el trabajo conjunto de los actores que intervienen en el posgrado para que el egresado sea capaz de interactuar con la velocidad de los cambios del entorno, generando diferentes tipos de respuesta a situaciones desconocidas, las cuales requieren una alta capacidad de flexibilidad y adaptabilidad (Jara y Stieповic, 2007). Una formación basada en competencias constituye un proceso continuo de cambios e interacciones con un amplio conjunto de subsistemas interrelacionados entre sí y no como un simple sistema de enseñanza aprendizaje (Reyes, 2004).

Una de las fuentes necesarias para la construcción de un currículo por competencias es el estudio de egresados, pero a nivel posgrado son aún pocas las instituciones nacionales que cuentan con un modelo eficiente, en el caso de Tabasco, específicamente en el ámbito de

la educación pública, al ser los posgrados del área económico administrativa de reciente creación, dichos sistemas de estudios de egresados aún se encuentran recientemente instaurados y los resultados que generan aún no abarcan un número extenso de generaciones egresadas.

A este respecto, un estudio realizado en la Universidad Veracruzana, compara varios modelos relativos a la definición de competencias genéricas, consideradas como aquellas que identifican elementos compartidos, comunes a cualquier profesión y las agrupa en cinco tipos para el desarrollo de su investigación, las cuales se encuentran plasmadas en la tabla 1.

Tabla 1  
Competencias Genéricas.

<b>Técnicas</b>	<b>Metodológicas</b>	<b>Sociales</b>	<b>Participativas</b>	<b>Científicas</b>
Dominio de su área o disciplina. Conocimiento de otras áreas o disciplinas. Utilización de herramientas informáticas. Escribir y hablar en idiomas extranjeros.	Desarrollo del pensamiento analítico. Adquirir con rapidez nuevos conocimientos.	Negociar de forma eficaz. Capacidad para trabajar bajo presión. Detectar nuevas oportunidades. Coordinar actividades. Trabajar en equipo. Talento para movilizar las capacidades de otros. Hacerse comprender.	Encontrar nuevas soluciones. Cuestionar ideas propias y ajenas.	Presentar en público ideas, informes, ponencias y conferencias. Participar y dirigir investigaciones. Redactar informes, documentos y publicarlos.

*Nota:* Elaboración propia con base en Méndez, Suriñach y Ojeda (2018).

Por otra parte, el modelo de Valdés, Vera y Carlos (2012) se encuentra enfocado en las competencias científicas en el posgrado, definiéndolas en tres factores: competencias genéricas, competencias de gestión de recursos para la investigación y competencias de generación y divulgación del conocimiento, para este estudio se toman como referencia las competencias genéricas: analizar y sintetizar, planificar el tiempo, administrar el tiempo, comprensión de textos en un segundo idioma, comunicarse de manera escrita en un

segundo idioma, comunicarse de manera oral en un segundo idioma, emplear las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), crítica y autocrítica, actuar de manera creativa, trabajar en equipo, trabajar en contextos interdisciplinarios, y el compromiso ético y social.

Algunas de las competencias más demandadas son actitudes en el trabajo como: trabajo en equipo, responsabilidad y persistencia, resolución de problemas y conflictos, y planificación del propio trabajo (Carro, Lobato, Matas & Corchado, 2018, en Méndez, Surinach y Ojeda, 2018).

El Foro Económico Mundial por su parte, publicó un informe titulado, "El futuro de los empleos y las competencias" en el que se detallan diferentes capacidades futuras que serán necesarias para los empleados jóvenes que ingresen al mercado laboral en el año 2020 (Irwin, 19 de julio de 2016), entre las que destacan las siguientes: resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, creatividad, el manejo de personas, capacidad para coordinarse con los demás, inteligencia emocional, juicio y toma de decisiones, orientación de servicio, negociación y flexibilidad cognitiva.

Sin embargo, el PNPC no es muy específico en sus lineamientos con respecto a las competencias, ya que en el marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales (CONACYT, 2015, p.29) solo establece lo siguiente:

- Si el plan de estudios enuncia las competencias a desarrollar en el estudiante.
- Si las competencias son congruentes con el análisis de pertinencia, la frontera del conocimiento y el empleo.
- Si el plan de estudios contempla una formación profesional y laboral suficiente para insertarse el mercado de trabajo.
- Capacidad de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento
- Si el perfil de egreso establece las competencias, habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los estudiantes de un programa de posgrado deben reunir al concluir sus estudios.

Para definir las competencias requeridas en el perfil de egreso de los posgrados del área de ciencias económico administrativas se realizó un estudio cuyo objetivo se define a continuación.

### **Objetivo**

El objetivo de la investigación fue determinar las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que requieren los egresados de los posgrados de las disciplinas en el área económica administrativas en el estado de Tabasco, para la

construcción de un perfil de egreso acorde con la demanda laboral del sector público y privado.

### **Metodología**

#### ***Diseño de la Investigación***

El análisis de las competencias de egreso requeridas por el mercado de trabajo para los programas de posgrado de las disciplinas que corresponden al área Económico Administrativa, se realizó con un enfoque cualitativo a través un enfoque de etnometodología y análisis del discurso (García, Gil y Rodríguez, 1999), centrado en la interacción verbal y el diálogo establecido a través de cuatro foros con posibles empleadores de estas disciplinas. Este diseño se centra esencialmente en la premisa de que las realidades están en función de los significados que le dan sus actores y los puntos de vista compartidos, lo cual se apega a los objetivos de la investigación.

#### ***Instrumento***

Las dinámicas se llevaron a cabo a través de una guía de entrevista grupal que fue validada por expertos a través de una cedula de evaluación para cada categoría incluida en la misma. Las unidades de análisis incluyeron además de la pertinencia de las áreas y los posgrados de manera particular, las competencias requeridas en cuatro categorías de análisis: conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

#### ***Población de Estudio***

Cada uno de los foros se organizó de acuerdo a la población objetivo. El primero se conformó exclusivamente con posibles empleadores del sector privado, el segundo con representantes del sector educativo con oferta en las áreas económico administrativas, el tercero con expertos de la Institución en el área de posgrado y alguna disciplina en particular ligada al programa, y el ultimo se conformó por un grupo multidisciplinario que incluía representantes del sector privado y público. La participación por organización y sector se detalla en la tabla 2.

Tabla 2.

Relación de participantes en los foros de consulta sobre las competencias de los posgrados en el área económica administrativa.

Sector Privado		Sector Educativo		Académicos Expertos		Grupo Sector Público y Privado	
Entidad	Sector	Entidad	Sector	Entidad	Sector	Entidad	Sector
Cámara Nacional de la Industria de la Transformación CANACINTRA	Sector Privado	Centro Internacional de Posgrado	Asociación Civil	Universidad Juárez autónoma de Tabasco - Administración	Sector Público	Universidad del Valle de México	Sector Privado
Confederación Patronal de la República Mexicana COPARMEX	Sector Privado	Instituto de Estudios Universitarios de Villahermosa	Sector Público	Universidad Juárez autónoma de Tabasco - Economía	Sector Público	Instituto de Estudios Universitarios de Villahermosa	Sector Público
<i>Altopetrum &amp; General Oil</i>	Sector Privado	Instituto Universitario "Carl Rogers"	Sector Privado	Universidad Juárez autónoma de Tabasco - Mercadotecnia	Sector Público	Escuela Normal de Educación Preescolar "Rosario María Gutiérrez Eskildsen"	Sector Público
Área de Administración y Finanzas	Sector Privado	Universidad de Morelos. Campus Tabasco	Sector Privado	Universidad Juárez autónoma de Tabasco – Comercio Exterior	Sector Público	Instituto De Educación Para Adultos De Tabasco	Sector Público
Centro de Investigación de Opinión y Mercadotecnia	Sector Privado	Universidad del Valle de Atemajac	Sector Privado	Universidad Juárez autónoma de Tabasco - Comunicación	Sector Público	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Tabasco (CECyTE Tabasco)	Sector Público

Sector Privado		Sector Educativo		Académicos Expertos		Grupo Sector Público y Privado	
Entidad	Sector	Entidad	Sector	Entidad	Sector	Entidad	Sector
Secretaría de Salud	Sector Público	Instituto de Administración Pública del Estado de Tabasco	Asociación Civil	Universidad Juárez autónoma de Tabasco - Educación	Sector Público	Instituto de Administración Pública del Estado de Tabasco	Sector Público
Subsecretaría de Normatividad y Evaluación	Sector Público	Escuela Normal de Educación Primaria "Rosario Ma. Gutiérrez Eskildsen"	Sector Público	Universidad Juárez autónoma de Tabasco - Idiomas	Sector Público	Grupo DG	Sector Privado
		Instituto Tecnológico de la Chontalpa	Sector Público	Universidad Juárez autónoma de Tabasco - Posgrado	Sector Público	Colegio Americano de Tabasco S.C.	Sector Privado
		Universidad Politécnica del Centro	Sector Público			Comisión Federal de Electricidad	Sector Público

### ***Recolección y Análisis de Datos***

La entrevista grupal se llevó a cabo en formato de foro y tuvo como objetivo identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos por los empleadores para egresados de los posgrados a nivel maestría y doctorado en las disciplinas del área Económico Administrativa. Para llevar a cabo la entrevista grupal se utilizó la técnica TKJ (*Team Kawakita Jiro*), la cual permite recabar la opinión y el sentir de los integrantes de una organización y consensuar diversas perspectivas para definir sobre aspectos específicos (Mercado, 1991).

La técnica se llevó a cabo en cada foro de la siguiente manera:

1. Se dispuso de una sala de sesión en donde se acomodó el área de trabajo en forma de "U".
2. Se le entregó a cada participante plumones y hojas blancas.
3. El moderador les presentó las preguntas de trabajo que conformaron la guía de entrevista.
4. Se le solicitó a cada participante que expusiera solo UNA idea referente a la pregunta general en cada hoja, con un máximo de tres por participante.
1. Se le solicito a cada participante de derecha a izquierda que por favor indique al moderador donde colocar la primera idea o respuesta más relevante a la pregunta en la pared o pizarra de trabajo.
2. Los participantes jerarquizaron sus respuestas y fueron entregando las hojas al moderador para ir creando un árbol conceptual.
3. Se fueron acomodando las hojas en el área de trabajo y conforme avanzaba la dinámica se fueron creando las categorías.
4. Al finalizar la tercera ronda, se les pidió analizaran el árbol conceptual formado y se les solicito de manera conjunta eliminar conceptos repetidos y reagrupar las categorías para ir resumiendo.
5. Por último, se le solicitó a cada participante que en una hoja en blanco jerarquice las columnas según el número de categorías que se generó para que a través de una sumatoria se decida la que a juicio de la mayoría es la más importante, que fue la que menor valor obtuvo en la suma por cada columna.

Con esta técnica se pudo realizar el análisis de la información de manera conjunta en el foro con los participantes. Esta técnica de análisis presenta una visión de conjunto que puede clasificarse como análisis de componentes aplicado a los dominios, en donde la

finalidad es la búsqueda de diferencias y similitudes entre dominios para generar categorías o taxonomías con los rasgos en común (Spradley, 1980).

### **Resultados**

Los resultados se presentan en primer término a través de una tabla comparativa en donde se identificaron las competencias de los egresados priorizadas por cada grupo y que contempla el árbol conceptual resumido de cada grupo (Tabla 3).

## Logros, retos y perspectivas del posgrado nacional, con un horizonte al 2030.

Tabla 3.

Esquema comparativo de los arboles conceptuales jerarquizados por cada grupo de consulta.

Sector Privado	Sector Educativo	Académicos Expertos	Grupo Sector Público y Privado
<b>Habilidades gerenciales.</b> Consistentes en toma de decisiones, productividad, administración del tiempo, inteligencia emocional, manejo de personal multitareas	<b>Conocimientos metodológicos,</b> esencialmente sustentados en los procesos de investigación y los estudios de caso.	<b>Capacidad de análisis.</b> Esta se centra en el análisis crítico de la realidad, demostrando procesos de análisis y pensamiento analítico	<b>Gestión de proyectos.</b> Incluye diseño, planeación y gestión de tanto en el ámbito público, como en el privado.
<b>Actitudes para el desarrollo profesional.</b> Considerando la proactividad, el compromiso laboral, disciplina y organización	<b>Capacidades interpersonales.</b> Constituidas por el liderazgo, trabajo en equipo, capacidad de gestión, y capacidad de interpretación.	<b>Conocimientos y habilidades metodológicas.</b> Estos incluyen conocimientos declarativos como procedimentales relacionados con la metodología de la investigación.	<b>Ética y valores.</b> Se señalan tanto la importancia de un programa de valores, como de la ética y los valores dentro de la administración pública.
<b>Capacidades personales.</b> Que incluye autodominio, trabajo en equipo, liderazgo, innovación y docencia	<b>Manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.</b> Este componente está constituido por el manejo de paquetería (software), búsqueda de datos (alfabetización informacional), manejo de diversas herramientas TIC's, y habilidades tecnológicas	<b>Conocimientos básicos de egreso.</b> Estos incluyen conocimientos declarativos como procedimentales en tres grandes rubros: empleo de software para metodología de la investigación, procesamientos estadísticos y manejo de una lengua adicional, inglés.	<b>Investigación.</b> - Centrada en Investigación Aplicada, y en Metodología, como herramientas importantes para el desarrollo de los proyectos que se deban desarrollar en la organización

## Logros, retos y perspectivas del posgrado nacional, con un horizonte al 2030.

Sector Privado	Sector Educativo	Académicos Expertos	Grupo Sector Público y Privado
<p><b>Valores universales.</b> Contemplando ética, lealtad, integridad, crecimiento personal</p>	<p><b>Capacidad de expresión oral y escrita.</b> Ésta se observa a través de un uso apropiado del discurso oral y escrito en la lengua materna, como en una segunda lengua.</p>	<p><b>Conocimientos disciplinares.</b> Se centraron principalmente en los conocimientos declarativos y procedimentales de la vertiente administrativa y metodológica. Esencialmente estadística, políticas, evaluación y reingeniería.</p>	<p><b>TIC's.-</b> Se señaló la importancia de la Tecnología Educativa, el uso de Software, y también el uso de programas Administrativos.</p>
<p><b>Capacidades y conocimientos de investigación,</b> consistentes en: proyectos de mejora de administración integral, investigación, desarrollo de investigación en planeación estratégica de salud con enfoque social, desarrollar investigación en economía de la salud y gasto público privado, consultoría.</p>	<p><b>Las actitudes profesionales.</b> Están constituidas por un comportamiento proactivo e integrador, que conlleva al pensamiento crítico, el auto aprendizaje y el pensamiento sistémico</p>	<p><b>Actitudes y valores.</b> En esta proyección del egresado se contempla la orientación al logro, el liderazgo, la responsabilidad social, y la acción ética.</p>	<p><b>Diseño de políticas públicas.</b> Las políticas públicas son los programas que el gobierno en turno desarrolla con el objetivo de paliar un problema determinado, es decir, el uso estratégico de recursos para aliviar una situación</p>
<p><b>Conocimientos generales,</b> que incluye; emprendimiento, manejo de herramientas tecnológicas, conocimiento en estudios económico administrativos, planeación, bilingüismo.</p>			<p><b>El idioma inglés.</b> Éste juega un papel importante en el desarrollo de la educación, buscando promover su internacionalización</p>

En la tabla 2 se presentan los resultados de los cuatro foros de consulta con equipos muy diversos pero que de cierta forma coinciden en muchos de los elementos que la teoría indica son esenciales en el perfil del egresado de posgrado. Se señalaron con letras en el mismo color los conceptos que coincidieron en cada uno de los grupos. Se puede apreciar que los conocimientos sobre aspectos de metodología de la investigación coinciden en los cuatro grupos, aunque no con la misma priorización, pues son los académicos o el sector educativo los que le brindan mayor importancia. Con respecto a las habilidades, también coinciden los grupos en cuanto al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, dándole un nivel similar de jerarquía. En cuanto a las actitudes, hay ciertas diferencias en los grupos en cuanto a cuáles deben ser éstas, pero de manera general se relacionan a la disposición del trabajo en equipo y el profesionalismo. Por último, en cuanto a los valores, hay una coincidencia generalizada en que se requiere la ética como un valor esencial en el egresado.

En la figura 1, se presenta un resumen de las competencias que requiere el mercado de trabajo de los posgrados en las áreas económico administrativas, considerando un balance en las jerarquías de los cuatro grupos, e integrando la opinión general de todas las ideas expresadas en los foros.

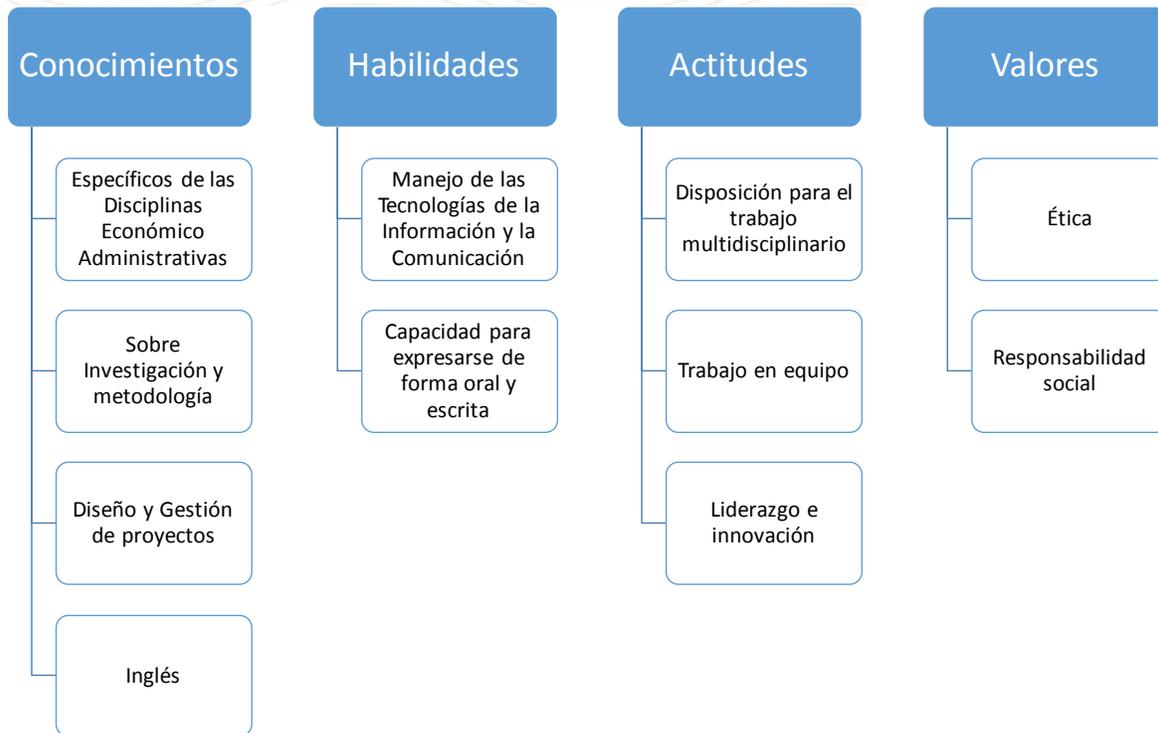


Figura 1.  
Perfil general de competencias de egreso requeridas para posgrados en el área económica administrativa.

### Conclusiones

De manera general se concluye que las competencias que requieren las áreas de posgrado en las disciplinas del área económico administrativas, no difieren en general para lo que diversos posgrados del área de ciencias sociales demandan de sus egresados, con excepción de los conocimientos específicos para cada disciplina. Del análisis realizado se destacan como los más importantes los conocimientos para desarrollar investigación, las capacidades de expresión oral y escrita, así como las capacidades interpersonales, la ética y el profesionalismo.

Es relevante mencionar que las actividades relacionadas a la investigación, a pesar de ser disciplinas preponderantemente con orientación profesional, se valoran en contexto, pues

permiten a los estudiantes desarrollar otras habilidades como la planeación del trabajo y el pensamiento crítico (Gray, Coates, Fraser y Pierce, 2015; Willison y Buisman-Pijlman, 2016).

Los resultados obtenidos en los foros coinciden con lo expresado por los autores consultados en lo referente al trabajo en equipo, el manejo de TIC y el dominio de otro idioma (Méndez, Suriñach y Ojeda, 2018; Valdés, Vera y Carlos, 2012), en menor medida la capacidad para expresarse en forma oral y escrita, la disposición para el trabajo multidisciplinario, el liderazgo, la ética, la responsabilidad social y las relacionadas con las habilidades para el desarrollo de investigación y gestión de proyectos (Valdés, Vera y Carlos, 2012).

Llama la atención la falta de coincidencia de los resultados con las competencias requeridas en el mercado laboral para el 2020, sobre todo en lo referente a la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la toma de decisiones (Irwin, 19 de julio de 2016) lo que deja abiertas otras líneas de investigación en lo relacionado al desarrollo de otros estudios con otro tipo de informantes, que aunque actualmente no estén empleando a nuestros egresados, resultaría pertinente indagar sobre las causas de que esto no suceda, sobre todo en empresas globales.

### Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2019). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo escolar 2018-2019*. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT] (2015, abril). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*. Versión 6. Programa Nacional de Posgrados de Calidad. México: autor. Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc/17214-marco-de-referencia-modalidad-escol/file>
- Gray, S., Coates, L., Fraser, A. & Pierce, P. (2015). Developing Research Skills across the Undergraduate Curriculum. *New directions for higher education*, 169, 85-94. <https://doi.org/10.1002/he.20125>
- Irwin, L. (19 de julio de 2016). El futuro de los empleos y las competencias. *El Economista*. Recuperado de <https://www.economista.com.mx/finanzaspersonales/Las-10-habilidades-que-necesitaras-en-tu-trabajo-en-el-2020-20160719-0120.html>

- Jara, P. y Stieповic, J. (2007). Currículo por competencias en el postgrado de enfermería. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25(2), Universidad de Antioquia Medellín, Colombia, pp. 122-129.
- Méndez, T. J., Suriñachb, J. y Ojeda, M.M. (2018). El impacto laboral de las competencias en el posgrado: el caso de los egresados de la Universidad Veracruzana en México, *Revista de Investigación Educativa*, 27, Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana, pp. 116-144.
- Mercado, E. (1991). *Calidad integral empresarial e institucional II. Capacitación a empleados*. Limusa: México.
- Reyes, G. (2004). Formación por competencias en los programas de postgrado de anestesia, *Revista Colombiana de Anestesiología*, 32(1), Sociedad Colombiana de Anestesiología y Reanimación Bogotá, Colombia, pp. 55-64.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª. Ed.). Málaga: Aljibe.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Valdés, A. A., Vera, J. A. y Carlos, E. A. (2012). Competencias científicas en estudiantes de posgrado de ciencias naturales e ingenierías. *Sinéctica*, 39. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39\\_02](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_02)
- Willison, J., & Buisman-Pijlman, F. (2016). PhD prepared: research skill development across the undergraduate years. *International Journal for Researcher Development*, 7(1), 63-83. <https://doi.org/10.1108/IJRD-07-2015-0018>

Seguimiento de egresados de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa. División Académica de Educación y Artes, UJAT.

Martha Libny Xicoténcatl García  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco  
[mxicoten@yahoo.com](mailto:mxicoten@yahoo.com)

Belem Castillo Castro  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

[bcastillocastro@hotmail.com](mailto:bcastillocastro@hotmail.com)

María de Lourdes Luna Alfaro  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco  
[choquita.daea@hotmail.com](mailto:choquita.daea@hotmail.com)

Rossana Aranda Aranda  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco  
[aranda\\_roche@yahoo.com](mailto:aranda_roche@yahoo.com)

## Resumen

Para responder a las demandas educativas generadas por la complejidad de los desafíos mundiales, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) a través del programa de Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa (MIIPE) atiende la formación de los actores educativos responsables de la docencia en los distintos niveles y modalidades educativas del estado de Tabasco.

En este trabajo se presenta el desarrollo de un ejercicio de evaluación sobre la congruencia externa en la operatividad del Plan de Estudios de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa. Se reporta la dinámica establecida para la implementación del *Seguimiento de egresados*, sus características, metodologías, resultados y la importancia de éstos para la toma de decisiones entorno a la restructuración del plan de estudios.

El enfoque del trabajo fue cuantitativo y el instrumento utilizado fue una encuesta aplicada a la cohorte de egreso 2015-2017, el tamaño de la muestra fue de 10 egresados. Los egresados y los empleadores consideran que la MIIPE es pertinente a las necesidades educativas de la región y se muestran satisfechos con los conocimientos y habilidades desarrollados.

## Introducción

El programa de *Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa (MIIPE)*, es un posgrado de orientación profesional, impartido en la División Académica de Educación y Artes, el cual se destaca como un programa de calidad que busca incidir en la práctica tradicional de los docentes a partir de la reflexión y el acercamiento a metodologías de enseñanza innovadoras, que les permitan replantear su práctica pedagógica en un

contexto que requiere nuevas formas de intervención emergentes para atender las necesidades de aprendizaje de los otros.

El objetivo de programa:

Formar profesionales de la educación con calidad académica, a nivel de maestría que tengan los conocimientos, habilidades y actitudes para comprender, interpretar y evaluar los diferentes escenarios, niveles y modalidades del campo educativo, mediante el desarrollo de procesos de intervención e innovación con el propósito de mejorar la práctica y el quehacer educativo. (DAEA, 2015, p. 56)

La formación académica que ofrece este programa de maestría, busca desarrollar el Perfil de egreso (DAEA, 2015, p. 60)

El egresado de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa tendrá una formación integral y de calidad que le permitirá evaluar e intervenir a través de propuestas innovadoras en su práctica educativa, favoreciendo con ello el aprendizaje de sus estudiantes y la mejora del entorno educativo.

Lo anterior se concreta en los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los egresados desarrollen. De acuerdo al perfil se puede decir que MIIPE es un programa de formación innovador, orientado a la preparación de profesionales de la educación altamente capacitados para identificar problemáticas en diferentes contextos, así como el propio y, proponer alternativas de solución fundamentadas en saberes teóricos, metodológicos y experienciales.

Pero, ¿cómo saber si realmente se está logrando este perfil?, ¿qué cambios deben realizarse al plan de estudios o a la instrumentación del mismo?, la respuesta está en la evaluación la cual permite conocer qué aspectos se deben actualizar, los aciertos, las fallas, así como los ajustes y/o cambios que deben instrumentarse, para que el alumno que se forme desde ese plan pueda responder a las necesidades de la sociedad y al desarrollo social, científico y tecnológico de la actualidad.

El papel e importancia que la sociedad, el estado y los gobiernos le otorguen a los cambios y transformaciones que son necesarias, determinará el rumbo de la educación, y no solo, en torno a la ejecución de planes que favorezcan la producción y el aumento de la demanda de empleo, sino que se aborden las problemáticas sociales contemporáneas, que en la actualidad se viven y que se traducen en una profunda crisis de valores. En este sentido cabe señalar lo expresado por Aguerrondo Inés (2003, p.3)

Las propuestas de cambio educativo, para ser viables en términos de futuro, deben ser cualitativamente diferentes de las que se han

implementado hasta ahora. En donde la clave, será generar organizaciones escolares capaces, ellas mismas, de aprender. Si los profesores, las escuelas y los sistemas en su conjunto no desarrollan la capacidad de aprender de los éxitos y fracasos de la experiencia pasada, los problemas que se resuelven hoy reaparecerán mañana.

Ante una sociedad en constante cambio que demanda profesionales que respondan a las transformaciones actuales, se hace necesario realizar un proceso de evaluación continuo, sistemático y permanente que permita contar con planes de estudio dinámicos y pertinentes.

### **Las estrategias de autoevaluación y evaluación del Plan de Estudios**

Como parte de los procesos de mejora continua de los posgrados, la evaluación y autoevaluación de los planes de estudio de este nivel educativo, contribuyen a la calidad académica, en respuesta a los criterios y estándares tanto nacionales, como internacionales, que permean la vida académica de las Instituciones de Educación Superior para garantizar la pertinencia de los programas de posgrado.

La evaluación permite la detección de necesidades y deficiencias que se generan en la implementación de un programa de estudios y además promueve el establecimiento de los logros en el proceso educativo, como retroalimentación, con miras a alcanzar los máximos niveles de calidad que exigen los organismos acreditadores.

La auto-evaluación sintetiza los juicios de valor de los actores del programa, para describir y valorar su realidad cotidiana... En este sentido, la auto-evaluación implica una motivación interna participativa e incluyente para emprender acciones con el objetivo claro de mejorar la calidad del programa (CONACyT, 2015, p. 24).

Mediante la evaluación, se pretende: “lograr un mejor conocimiento de las condiciones en las que un programa de posgrado se desarrolla. Asimismo, permite identificar sus fortalezas y debilidades; conducir a una planeación sistemática de acciones de mejoramiento, así como hacer un seguimiento de las mismas” (CONACyT, 2015, p. 24).

En congruencia con el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UJAT (2017), la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa asume la evaluación y la autoevaluación como ejercicios auto reguladores que garanticen la vigencia del plan de estudios y mediante procesos cuantitativos y cualitativos, que, de forma integral, den seguimiento a las acciones estratégicas de mejora del posgrado.

## **Objetivo**

El objetivo de este documento es presentar sistemáticamente algunas acciones realizadas para determinar la Congruencia externa en la operatividad del Plan de Estudios de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa.

La intención fundamental de estos estudios fue analizar la capacidad para dar respuesta a las necesidades de formación del mercado laboral actual, y de las expectativas de la sociedad, en este sentido se buscó obtener información sobre la pertinencia del plan de estudios MIIPE que ofrece la DAEA, UJAT, a través del seguimiento de egresados.

## **Seguimiento de egresados**

El objetivo del seguimiento de egresados del posgrado MIIPE fue obtener información sobre las nuevas exigencias que plantea el ejercicio profesional como consecuencia de los avances disciplinares, los cambios sociales, económicos y tecnológicos, para orientar los procesos de mejora y aseguramiento de la calidad del plan de estudios.

En específico, este estudio se focalizó en captar la información sobre la trayectoria profesional, la experiencia laboral, la producción académica y la satisfacción de los egresados que facilite la retroalimentación curricular y la evaluación institucional. Asimismo, tener una perspectiva más amplia sobre la calidad y pertinencia del proceso de formación profesional a partir de las opiniones y sugerencias de los egresados en torno a su formación académica y profesional.

## **Metodología**

En este trabajo se utilizan datos de la encuesta Seguimiento de egresados de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa, aplicada en 2017.

El universo de estudio del estudio lo constituyó la cohorte de egreso 2015-2017 que ascendió a 13 individuos y el tamaño de la muestra fue de 10 de ellos, lo que representa en general la opinión del 80% de la población total de egreso del programa, cifra que da una representatividad confiable. Los egresados fueron contactados por la Jefatura de posgrado de la DAEA y por profesores del núcleo académico para que contestaran la encuesta, la cual estuvo integrada por 52 preguntas de opción múltiple, formuladas a partir de las siguientes categorías:

- a) Datos generales

- b) Estado académico
- c) Información laboral
- d) Satisfacción con la institución
- e) Satisfacción con el programa cursado

### Resultados

#### a) Datos generales

En este aspecto resalta la edad de los estudiantes de este programa la cual fluctuaba entre los 22 a los 45, si bien para ingresar es requisito contar experiencia docente, la mayoría la obtuvo de manera paralela al desarrollo de sus estudios de licenciatura. Por otra parte, el 80% de los alumnos ingresaron al mercado laboral y después de algunos años sintieron la necesidad o el interés de obtener una maestría. La cohorte analizada estuvo integrada en un 50% por alumnos del género femenino y el 50% del masculino. El estado civil de los egresados fue; 33.3% son casados y el 66.7% solteros.

En relación a los estudios de licenciatura realizados por los egresados se puede decir que el perfil de formación profesional es multidisciplinar, dado que 16.67% son de las Licenciaturas: en Administración 16.67%, Idiomas 16.67%, Normal Primaria 16.67%, Matemáticas 16.67% y de Ciencias de la Educación 33.33%.

#### b) Estado académico

El 100% de los estudiantes ha logrado concluir los estudios de posgrado en los tiempos establecidos en el programa (dos años). Cabe resaltar que el estatus de los egresados del posgrado fue: 50% realizando trámites para la obtención del grado y 50% solamente han concluido los créditos escolarizados, pero no han iniciado trámites de titulación.

El promedio alcanzado en los egresados de la maestría es satisfactorio debido a que el 33.4% alcanzó un promedio entre 9.1 a 9.5. Por otra parte, el 66.7% alcanzo promedio superior al 9.6 hasta el 10 de excelencia.

En relación a las dificultades que se les presentaron para asistir a clases, el 33.3 % de los egresados no tuvo problemas, si bien, al 66.7 % se les presentó dificultades por cuestiones de trabajo. En este aspecto es necesario resaltar que el 16.67 % de los egresados contaba con la beca del CONACYT como fuente de ingresos económicos y el 83.33% tenían que trabajar para sostenerse.

#### c) Información laboral

Al realizar el estudio el 16.67% de egresados del posgrado MIPE no contaba con un empleo, mientras que el 83.33% si estaba laborando. Es importante resaltar que el 40% de

ellos contaba con una antigüedad de 2 a 5 años en su actual empleo y el 60 % con más de 5 años; en relación al sector de su centro de trabajo se puede decir que un 83.33% trabaja en instituciones educativas públicas y el 16.67% en instituciones privadas. Las instituciones educativas donde trabajan son: el 20% trabaja en los Colegios de Bachilleres (COBATAB), 20% en escuelas primarias públicas, el 20% en Telesecundarias, el 20% en Educación Media Superior en Línea y el 20% en Instituciones de Educación Superior.

Todos los egresados desempeñan la docencia como su actividad principal en su área de trabajo, en este aspecto establecieron una relación entorno a los estudios de posgrado y su actividad laboral y un 83.33% indica una gran coincidencia y 16.67% una regular relación.

El 16.67% de los egresados actualmente tiene un puesto profesional independiente, 66.67% labora como profesor y el 16.67% como subgerente o subdirector de área. El tipo de contratación de los egresados es 16.67% por obra determinada y el 83.33 por tiempo indeterminado. El tiempo de dedicación al trabajo es variado, se puede observar que el 20% le dedica entre 20 a 29 horas a la semana a su actividad laboral, el 40% entre 30 a 39 horas, 20% labora de 40 a 49 horas y otro 20% le dedica más de 50 horas al trabajo; es importante resaltar que el tiempo dedicado a las tareas laborales le resta tiempo a las actividades de aprendizaje que deben realizar en cada una de las asignaturas que se cursan en este plan de estudios lo que puede tener repercusiones en su desempeño académico.

En algunos casos el 20% de los egresados indicaron que tuvieron que realizar otras actividades remuneradas además de su empleo afirmando que eran actividades por obra o proyecto, porque su salario no era suficiente para cubrir sus gastos. El 80% solo realizó las actividades laborales de su empleo.

Los factores que influyeron para integrarse al campo laboral al egresar: 16.67% afirmó que fue por el prestigio de la UJAT, 16.67% por las habilidades de idiomas, comunicación y conocimientos especializados, 16.67 por la gran aceptación del posgrado en el mercado laboral, mientras que el 50% restante mencionó que fue por tener un título universitario. La población encuestada reconoció que si existe coincidencia del programa de maestría con el trabajo en el que laboraron durante el desarrollo de esta.

c) Satisfacción con la institución

Los egresados se encuentran plenamente satisfechos con la institución, ya que consideran que ofrece programas de calidad académica y cuenta con el reconocimiento de las diferentes instituciones educativas del estado y de la región. En este sentido el 100% de los egresados indicaron que su primera elección para realizar estudios de posgrado fue la UJAT, entre las principales razones que señalaron: el prestigio de esta institución en un 50

%, por el prestigio de la División Académica de Educación y Artes un 16.67% y por el programa de estudios de la maestría un 33.33%

El convencimiento de la calidad de los estudios que se ofrecen en esta institución se refleja en la afirmación que el 93.33% de los egresados hacen a si cursaría otro programa en la institución y solo un 16.67% no cursaría otro programa de posgrado en esta institución porque consideran que es importante conocer otras formas de pensar y esperar realizar sus estudios en una institución del extranjero.

d) Satisfacción con el programa cursado

El total de egresados señaló que su primera elección fue cursar la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Docente; entre las razones que influyeron en su elección el 50 % indicaron que fue por el prestigio de la maestría, el 16.67% por el plan de estudios, 16.67% por pertenecer al Padrón de Posgrados de Calidad y un 16.67% por el tiempo para cursarla.

El conocimiento de los aspectos y/o áreas laborales que los estudios de posgrado han mejorado, nos permite reconocer la pertinencia del programa, es así que el 100% de los egresados considera que en el área donde han mejorado su labor profesional es en la Docencia. En este aspecto un 20% señala que ante los retos del magisterios hoy en día el posgrado los preparó para investigar e innovar en su práctica docente, un 20% hizo énfasis en el cambio de actitud y la mejora de su práctica educativa en general, otro 20% indica que por los conocimientos obtenidos en investigación y en psicología y otro 20% en la realización de la Intervención educativa, en este rubro indicaron que los estudios cursados les sirvieron para mejorar la forma en que realizan intervención educativa, ya que a través de los conocimientos obtenidos lograron emplear las estrategias y modelos de intervención adecuados a los problemas de aprendizaje y al contexto de sus alumnos. De igual forma un 20% señalan que les proporcionó los instrumentos pedagógicos y las bases teóricas para abordar las diversas problemáticas que se presenten en el aula.

El desarrollo de actividades académicas y la participación en eventos científicos como ponentes considerados en el plan de estudios de MIIPE, en este sentido, al momento de realizar la investigación el 66.67 % indicaron que si había participado y 33.33% no, pero se encontraban preparando los trabajos y seleccionando los eventos para participar. En cuanto a la función como colaboradores o directores de proyectos de investigación, un 50% no han participado y 50% ya habían participado en proyectos de investigación con financiamiento externo a la UJAT.

El total de los egresados pretende continuar con sus estudios, específicamente con el Doctorado, en este aspecto el 50% señalan que tienen interés de cursar estudios en el

extranjero, preferentemente en un país europeo y 33% en un país latino donde el idioma sea el español y el 22% restante piensan estudiar en México.

Es importante resaltar la satisfacción de los egresados con el programa cursado en este aspecto el 83.33% se encuentra totalmente satisfecho y un 16.67% está satisfecho con los conocimientos adquiridos en la maestría que les han permitido el desarrollo de su práctica docente. Indicando en estos aspectos: la posibilidad de responder a problemas de trabajo reales, coordinar un equipo de trabajo, identificar y manejar problemas de aprendizaje, manejo de planeaciones, contenidos, estrategias didácticas y construcción de instrumentos de evaluación, incidir en el ambiente de trabajo, así como la posibilidad de responder a problemas de relevancia social.

Finalmente, el 100% de los egresados expresó que han obtenido reconocimiento profesional al estudiar un programa de calidad, por lo cual están totalmente satisfechos. Sin embargo, un 50% se muestra poco satisfecho ante los ingresos y prestaciones que actualmente percibe así como la posición jerárquica que tienen, pero están plenamente convencidos que los conocimientos que han obtenido les permitirán tener mejores condiciones salariales y un mejor puesto, y el 50% restante se muestra totalmente satisfecho.

d) Exigencias en su desempeño profesional en el trabajo actual

Las exigencias en su desempeño profesional en el trabajo actual entorno a conocimientos generales de la disciplina las clasificaron con un 83.33% como mucha exigencia y un 16.67% en poca exigencia; en conocimientos especializados un 66.67% las clasificó como mucha exigencia y un 33.33% poca exigencia. En este aspecto destaca también la habilidad para la aplicación del conocimiento con 66.67% mucha exigencia y 33.33% regular exigencia

El grado de exigencia que percibieron entorno a la obtención de conocimientos inter y multidisciplinarios al cursar la maestría, fue: el 50% indicaron que hay mucha exigencia, 16.67% poca exigencia y 33.33% regular exigencia. En este aspecto es necesario resaltar que los egresados provenientes de otras disciplinas diferentes a la educación son los que percibieron mayor dificultad y exigencia.

Sin duda, las habilidades tecnológicas son indispensables en la actualidad, en este sentido los egresados consideran que, durante los estudios del posgrado, el nivel de exigencia entorno a las habilidades para el manejo de paquetes computacionales: 66.67% hay mucha exigencia, 16.67% poca exigencia, 16.67% regular exigencia.

Otro aspecto de gran relevancia es el razonamiento lógico y analítico requerido tanto para analizar los contenidos teóricos, como para la toma de decisiones sobre diversas

problemáticas, en este aspecto 80% señalan que en el programa hay mucha exigencia y 20% regular exigencia

El 100% de los egresados señalan mucha exigencia en las habilidades para: la toma de decisiones, identificar problemas y encontrar soluciones, procesar y utilizar información, trabajar en equipo y en la búsqueda de información pertinente y actualizada. En el rubro de habilidad de dirección/coordiación 83.33% mucha exigencia y 16.67% regular exigencia

Con porcentajes iguales de un 66.67% mucha exigencia, 16.67% poca exigencia, 16.67% y regular exigencia se encuentran: habilidad administrativa y disposición para aprender constantemente, disposición para el manejo de riesgo, habilidades para las relaciones públicas, habilidades para la comunicación oral, escrita y gráfica, puntualidad / formalidad, adaptación a cambios, transparencia y disposición a la rendición de cuentas. Por lo que corresponde a la buena presentación, creatividad e innovación e identificación con la empresa/institución, 83.33% de los egresados indicaron que mucha exigencia y 16.67% regular exigencia

Con respecto a la instrumentación didáctica del plan de estudio señalaron: que percibieron en un 100% mucho énfasis en enseñanza teórica específicamente en el conocimiento de los enfoques teóricos de la disciplina, desarrollo de habilidades para la comunicación oral, escrita y/o gráfica, capacidad analítica y lógica y capacidad para identificación y solución de problemas mucho y en el desarrollo de una visión humanística. En cuanto a los procedimientos: en enseñanza metodológica, enseñanza específica en contextos determinados, aplicación del conocimiento y en prácticas de campo, en talleres y escuelas, un 16.67% de los egresados consideran que se hace regular énfasis y un 83.33% mucho énfasis

A partir de la valoración realizada en cuanto a los contenidos y la instrumentación didáctica se valoró que aspectos debían mantenerse o modificarse, en ese sentido indicaron: 100% mantener los contenidos teóricos. En los contenidos metodológicos un 16.67% ampliar y 83.33% mantener; por lo que respecta a los contenidos técnicos: 16.67% ampliar y 83.33% mantener.

Las prácticas profesionales o de campo son actividades que ponen en contacto a los estudiantes con los entornos laborales y las problemáticas que deben diagnosticar y atender, en este aspecto un 33.33% de los egresados consideran que las prácticas deben ampliarse y 66.67% mantenerse. En lo que concierne a la enseñanza de idiomas y programas computacionales 33.33% consideran que deben ampliarse y 66.67% mantenerse.

Los egresados se encuentran satisfechos con el núcleo básico de profesores-investigadores, en este sentido indicaron que la planta docente en un 100% fue muy buena. Su percepción entorno a la realización de foros académicos, cursos y seminarios; estímulo

al trabajo de investigación conjunto entre profesores y alumnos, un 16.67% consideran que fue buena y 83.33% muy buena. En cuanto al acceso a los servicios de cómputo, actividades culturales, apoyo administrativo y vinculación académica con el entorno social y el mundo productivo fue muy buena 100%

Finalmente valoraron su grado de satisfacción con respecto a la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la maestría, indicando un 33.33% que están muy satisfechos, 16.67% Satisfechos y 50% totalmente satisfechos. En el reconocimiento profesional alcanzado al estudiar este posgrado, los egresados reconocieron la satisfacción que les dio el alcanzar el grado, en donde un 50% se siente muy satisfecho y 50% totalmente satisfecho.

### **Conclusiones**

Este acercamiento a partir de los datos obtenidos sobre la pertinencia y satisfacción con el programa de la maestría demuestran que la formación académica recibida en el programa ha sido una herramienta muy valiosa para un mejor desempeño laboral, lo cual también se relaciona con el cumplimiento con las expectativas iniciales de los egresados, en este sentido el total de ellos consideraron que la maestría cursada si cumplió con sus expectativas, los dotó de conocimientos que les permitió mejorar su práctica docente, los preparó para investigar e innovar en los procesos educativos, así como el desarrollo de conocimientos y destrezas en el empleo de estrategias y modelos de intervención adecuados a los problemas de aprendizaje y al contexto de sus alumnos, a partir de esta información se puede decir que se cumple con el objetivo de este programa y con las demandas de la sociedad por lo que se puede considerar pertinente.

### **Referencias**

- Aguerrondo Inés, Formación docente en la sociedad del conocimiento  
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1529/1529.pdf>
- DAEA (2015). Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2014). Reglamento General de Estudios de Posgrados. *Gaceta Juchimán Suplemento especial*.  
<http://www.archivos.ujat.mx/2015/Abogado%20General/210817-REGLAMENTO-GENERAL-DE-ESTUDIOS-DE-POSGRADO.pdf>

# XXXIII CONGRESO NACIONAL DE POSGRADO

EXPO-POSGRADO 2019

Logros, retos y perspectivas  
del posgrado nacional, con  
un horizonte al 2030.

CONACyT, 2015. Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de Posgrado presenciales. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc/17214-marco-de-referencia-modalidad-escol/file>

**Tema: Buenas Prácticas en el Posgrado**

Las propuestas de intervención educativa en las maestrías de la División Académica de Educación y Artes

Belem Castillo Castro  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco  
[bcastillocastro@hotmail.com](mailto:bcastillocastro@hotmail.com)  
Macuspana 81A, plaza Villahermosa, C.P. 86179. Villahermosa, Tabasco  
9933008924

Veronika de la Cruz Villegas  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco  
[veronika.delacruz@hotmail.com](mailto:veronika.delacruz@hotmail.com)

Blanca Lilia Ramos González  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco  
[Azulblanca24@hotmail.com](mailto:Azulblanca24@hotmail.com)

Martha Libny Xicoténcatl García  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco  
[mxicoten@yahoo.com](mailto:mxicoten@yahoo.com)

**Resumen**

Los programas de posgrado profesionalizantes de la División Académica de Educación y Artes, buscan formar profesionales con calidad que puedan aplicar en situaciones reales en diferentes contextos educativos, los conocimientos, las destrezas y las actitudes adquiridas a lo largo de su formación, para ello, los estudiantes realizan proyectos de intervención educativa desde la investigación-acción. Mediante estos proyectos de intervención los egresados logran obtener el grado académico, sin embargo, no pueden obtener la Aprobación por Unanimidad con Mención Honorífica, ya que estos trabajos de investigación aplicada se ubican según el Reglamento General de Estudios de Posgrado en la modalidad de Estudio de Caso.

En este trabajo se presenta un análisis entorno al Estudio de caso y el proyecto de intervención educativa en el marco de las maestrías de la División Académica de Educación

y Artes, recuperando para tal efecto, sus definiciones, características, metodología e impacto; con el propósito de establecer la diferencia y proponer que los proyectos de intervención sean reclasificados en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

### **Introducción**

Para responder a las demandas educativas generadas por la complejidad de los desafíos mundiales, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) a través de los programas: Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa y Maestría en Gestión Educativa atiende la formación de los actores educativos responsables de la docencia y de la gestión en los distintos niveles y modalidades educativas del estado de Tabasco.

El programa educativo Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa (MIPE) y la Maestría en Gestión Educativa (MGE) iniciaron en el año 2015 como programas de *Nueva Creación* con registro en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en abril de 2019 fueron evaluadas nuevamente por lo que alcanzaron el reconocimiento como programas en nivel *En Desarrollo*.

El programa de MIPE es de orientación profesional y tiene como objetivo:

Formar profesionales de la educación con calidad académica, a nivel de maestría que tengan los conocimientos, habilidades y actitudes para comprender, interpretar y evaluar los diferentes escenarios, niveles y modalidades del campo educativo, mediante el desarrollo de procesos de intervención e innovación con el propósito de mejorar la práctica y el quehacer educativo. (DAEA,a, 2015, p. 56)

Por su parte el de MGE:

Formar profesionistas con competencias académico administrativas en el campo de la gestión educativa, desde una concepción humanista y perspectiva interdisciplinaria, que les permitan ser capaces de generar procesos de cambio e innovación en el desarrollo del sistema educativo nacional y el entorno social. (DAEA,b, 2015, p. 68)

La composición curricular de los dos programas considera líneas, ejes y bloques de formación.

Las líneas de formación y de intervención de MIPE (DAEA, 2015, p. 74) son:

a) Línea de formación Socio-educativa

La cual promueve que se examine el contexto socio-histórico en la configuración de la profesión docente para facilitar el análisis y reflexión de los procesos educativos tendientes a transformar, renovar y construir los saberes a partir de la práctica educativa de los estudiantes, en el marco de las dinámicas sociales.

b) Línea de formación en Innovación Pedagógica.

La cual aborda temáticas fundamentales del proceso de innovación pedagógica, con la intención de que el estudiante reconozca, a partir de su experiencia educativa, que la innovación educativa es aquella propuesta o situación que resuelve un problema concreto integrando elementos del contexto mediante la utilización de recursos de diversa índole tangibles e intangibles.

c) Línea de Intervención Educativa.

Promueve que el estudiante recupere los conocimientos adquiridos en las líneas de formación Socioeducativa e Innovación Pedagógica, mediante la construcción y desarrollo de un proyecto alternativo de intervención para impactar el contexto educativo en el que se desempeña como docente, educador, asesor, tutor, etc., dando alternativas innovadoras para atender los problemas que se le presentan.

Por su parte las líneas de formación de MGE (DAEA, b, 2017, p. 78) son:

a) LGAC Socio-educativa:

Esta línea de formación promueve que se examinen el contexto socio-histórico en la configuración de la profesión docente para facilitar el análisis y reflexión de los procesos educativos tendientes a transformar, renovar y construir los saberes a partir de la práctica educativa de los estudiantes, en el marco de las dinámicas sociales. Esta línea enfoca un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos sobre la configuración de la práctica docente, procesos educativos y la formación de profesores, para la comprensión y el análisis del contexto social y educativo en el que se desempeña el estudiante.

b) LGAC Innovación Pedagógica:

Esta línea de esta conformada por ejes y bloques de formación mediante los cuales desde un enfoque transdisciplinar, se abordan temáticas fundamentales del proceso de innovación pedagógica, con la intención de que el estudiante reconozca, a partir de su experiencia educativa, que la innovación educativa es aquella propuesta o situación que resuelve un problema concreto integrando elementos del contexto mediante la utilización de recursos de diversa índole tangibles e intangibles.

Los fundamentos metodológico-didácticos de esta línea son: que sustentan la práctica docente que se ejerce en el aula; además integra contenidos sobre los procesos

cognitivos del estudiante, los diversos modelos alternativos, las nuevas tendencias pedagógicas y las convergencias tecnológicas que sirven como elemento sustancial para intervenir con propuestas innovadoras en la práctica educativa, en los diversos contextos escolares a los que pertenece. La línea analiza los fundamentos sobre sujetos y procesos cognitivos, modelos alternativos, nuevas tendencias pedagógicas y convergencias tecnológicas, así como la evaluación y procesos áulicos, para que el estudiante comprenda y reflexione sobre su quehacer docente.

c) Línea de Intervención Educativa

La línea de intervención educativa integra asignaturas en donde se pretende que el estudiante recupere los conocimientos adquiridos en las líneas de formación socioeducativa e innovación pedagógica, mediante la construcción y desarrollo de un proyecto alternativo de intervención para impactar el contexto educativo en el que se desempeña como docente, educador, asesor, tutor, etc., dando alternativas innovadoras para atender los problemas que presentan las instituciones y que son el reflejo de una sociedad cambiante.

Los dos programas de posgrado comparten dentro de su estructura curricular la Línea de Intervención la cual concreta en que el estudiante genere un proyecto alternativo de intervención innovador para impactar el contexto educativo.

El proyecto de intervención educativa se va integrando a lo largo de la trayectoria académica del programa, en el caso de MIIPE con tres asignaturas obligatorias: 1) Diagnóstico y sistematización de la problemática, 2) Planificación de la propuesta de intervención en el contexto escolar y 3) Aplicación y evaluación de la propuesta de intervención; y en MGE con cuatro asignaturas obligatorias: 1) Intervención I. Método de Investigación-Acción, 2) Intervención II. Diagnóstico y Definición del Problema, Intervención 3) III. Diseño, Implementación y Evaluación del Proyecto, Intervención 4) IV Reflexiones e Integración del Proyecto.

Al cursar las asignaturas y de manera paralela, los estudiantes recuperan los conocimientos adquiridos en las asignaturas de las líneas de formación socioeducativa e innovación pedagógica y van construyendo las propuestas de intervención educativa que les permitirán no solo aprobar la asignatura sino generar el producto con el cual pueden obtener el grado que de acuerdo a las modalidades de titulación es ubicado en: Estudio de casos.

**Objetivo**

El objetivo de este análisis es establecer una contrastación entre el Estudio de Caso y el Proyecto de intervención Educativa, y a partir de ello generar una propuesta de

reclasificación del Proyecto de Intervención Educativa, en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

### **Proyectos de Intervención Educativa**

La intervención se entiende como un proceso que, desde la mirada de la investigación-acción, tiene como finalidad revisar y evaluar el contexto e identificar problemáticas en el ámbito educativo, así como buscar e implementar alternativas de cambio que mejoren, modifiquen o transformen el quehacer cotidiano de la práctica educativa, desde quienes intervienen en ésta como directivos, administrativos, docentes, padres de familia, alumnos, empleadores y grupos sociales, entre otros.

### **Metodología y estructura de los proyectos de intervención.**

El Proyecto de Intervención es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución.

De acuerdo con Rodríguez (1990) consiste en “un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas basadas en necesidades identificadas y orientada a unas metas, como respuesta a esas necesidades, con una teoría que lo sustente.”

Según el Manual para el desarrollo del trabajo terminal de MIIPE y el de MGE el proyecto de intervención está constituido por las siguientes fases:

1. **Diagnóstico.** Consiste en investigar los problemas que se tienen en la institución, cuáles son las causas y consecuencias, especificar el nivel educativo elegido en relación al problema/necesidad/área de oportunidad que se desea atender. En esta fase también hay que considerar la pertinencia y viabilidad de la propuesta, valoración en cuanto a los costos, riesgos y oportunidades de crear un proyecto de intervención. Identificado el problema inicial, es importante hacer una revisión del estado del arte que permitirá conocer otras intervenciones que se han realizado en torno a la problemática que se quiere trabajar. Una vez realizado el diagnóstico y determinado cuál es el problema a abordar, es el momento de iniciar la búsqueda de la fundamentación teórica que permitirá darle un sustento a la intervención.
2. **Planificación.** Es el diseño y organización de las diferentes actividades a implementar para enfrentar el problema que ha sido diagnosticado. El plan de acción consiste en incluir por lo menos las actividades a realizar, la forma en la que se van a realizar, las personas que van a participar, los recursos y el tiempo que tomarán las acciones.
3. **Ejecución.** Es el desarrollo del plan de acción donde se aplicarán las estrategias previamente planteadas en la fase anterior, poniendo en marcha las acciones, es decir,

comprende los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen el plan de acción y su reformulación y/o adaptación, en caso de ser necesario.

4. Evaluación. Comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyen el plan de acción y en la cual se identifican tres rubros importantes que son: Detección de disfunciones, búsqueda de alternativas e informe global de la valoración. En esta etapa se reflexiona sobre lo positivo y lo negativo de las acciones que se han realizado. Valorar el trabajo preguntándose si los resultados se acercan al objetivo planteado, así como también la actuación de cada uno de los responsables de las actividades, sus formas del trabajo, el uso de recursos, entre otros. Esta fase adquiere una gran relevancia si se parte del hecho de que no es posible realizar simplemente una evaluación final que se circunscriba a los resultados sin tener en cuenta el proceso y las eventualidades propias surgidas durante todo el proceso.

5. Institucionalización. Antes de incorporar los mecanismos o las nuevas formas de trabajo surgidas de la intervención, es necesaria una fase de socialización-difusión del proyecto de intervención. Esta comprende los momentos de: socialización, adopción y recreación. En esta fase se destaca la validación de la práctica e intervención realizada por parte de la institución beneficiada, esto es avalar el trabajo realizado por el estudiante durante su proyecto de intervención educativa, lo anterior permitirá identificar los procesos de vinculación, así como la pertinencia e impacto del programa.

Estas etapas para fines didácticos son una propuesta para sistematizar la intervención en cualquier nivel educativo, ya que son una serie de fases organizadas sistemáticamente que van orientando el accionar de los docentes para realizar un análisis coherente y práctico de su labor profesional, lo cual permite contar con más herramientas para valorar sus acciones en el contexto educativo en el cual se desenvuelve y así ir generando cambios y mejoras en la institución educativa. (Palmeros y Ávila, p.15-17)

Los estudiantes de las Maestría, deben realizar cada una de estas fases de su proyecto de intervención durante el desarrollo de sus estudios y participar en tres coloquios. Al concluir cada una de las asignaturas de la línea de intervención el alumno presenta los avances del Proyecto ante el Comité Sinodal que previamente se le asignó y donde uno de ellos es su Director de Tesis.

Estos coloquios tienen el propósito de brindar al estudiante el acompañamiento disciplinar y metodológico de su Director de Tesis y el Comité Sinodal durante el diagnóstico, diseño, implementación y análisis de resultados de su proyecto de intervención; de quienes recibirá retroalimentación permanente para que concluya su trabajo recepcional y obtenga los créditos del grado en los tiempos señalados para este programa. (DAEA, 2017).

En cada uno de estos eventos el trabajo de intervención que realizan los estudiantes se va enriqueciendo, desde el diagnóstico hasta la evaluación del proyecto; intervenciones que, sin duda, no solo atienden las problemáticas educativas para las que fueron planeadas, sino que logran un cambio actitudinal en los diferentes actores educativos.

En 2017 egresa la primera generación de estudiantes de estos programas con proyectos de intervención realizados en diferentes instituciones educativas del estado de Tabasco; si bien, algunos de ellos con promedio general de 10 se encuentran con el hecho de que pueden obtener la mención honorífica dado que los proyectos son ubicados de acuerdo al artículo 69 del Reglamento General de Estudios de Posgrado (UJAT, 2017) en la modalidad de Estudios de caso.

De acuerdo al artículo 75 del reglamento antes señalado: “la mención honorífica sólo podrá otorgarse en la modalidad de: Tesis, Patente, Desarrollo Tecnológico o Artículo Sometido, para la obtención del diploma o del grado académico”. Los egresados desde esta modalidad no pueden obtener la Aprobación por unanimidad con mención honorífica, aunque reúnan todos los requisitos señalados en ese artículo y su proyecto de intervención constituya una aportación relevante a la ciencia, la tecnología o las humanidades.

Si bien, de acuerdo al reglamento cada programa de maestría definirá en su Plan de Estudios la(s) modalidad(es) de obtención del grado establecidas en este Reglamento que apliquen en función de las características propias del programa. (UJAT, 2017, p.35), se considera que los proyectos de intervención educativa deben ubicarse en otra categoría y no en la de Estudio de Caso, partiendo de la conceptualización, características, metodología, desarrollo e implicaciones.

En el Reglamento General de Estudios de Posgrado (UJAT, 2017) se define el estudio de caso en el inciso d) del artículo 69, como:

Es la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas para aprender o perfeccionarse en algún campo determinado. El caso se propone a un individuo para que lo someta al análisis y a la toma de decisiones. Esta modalidad pretende que el estudiante analice la situación, defina los problemas, llegue a sus propias conclusiones sobre las acciones que habría que emprender, contraste ideas, las defienda y las reelabore con nuevas aportaciones. Generalmente plantea problemas divergentes (no tiene una única solución). (34-35)

# **XXXIII CONGRESO NACIONAL DE POSGRADO**

**EXPO-POSGRADO 2019**

## Logros, retos y perspectivas del posgrado nacional, con un horizonte al 2030.

En su caso los proyectos de intervención educativa, son una metodología de trabajo desarrollados desde los fundamentos y metodología de la investigación acción que posibilitan desarrollar acciones de investigación e intervención educativa y generar propuestas innovadoras para resolver problemáticas educativas. Donde no solo se hace un diagnóstico con instrumentos y resultados, con base en ellos se establece un plan de acción que es ejecutado y evaluado (ver índice de un proyecto de intervención).

Índice de un proyecto de intervención.

ÍNDICE

**CAPÍTULO I.- ANTECEDENTES**

- 1.1.- Marco Referencial
- 1.2.- Justificación
- 1.3.- Planteamiento del problema
- 1.4.- Objetivos
  - 1.4.1.- Objetivo general
  - 1.4.2.- Objetivos específicos

**CAPÍTULO II.- PERTINENCIA DEL PROYECTO**

**CAPÍTULO III.- DIAGNÓSTICO**

- 3.1.- Sustento metodológico
- 3.2.- Metodología del diagnóstico
- 3.3.- Descripción de escenarios y actividades
- 3.4.- Instrumentos de recolección de datos del diagnóstico
  - 3.4.1.- Entrevista a la maestra titular del grupo
  - 3.4.2.- Cuestionario para estudiantes
  - 3.4.3.- Entrevista a padres de familia
- 3.5.- Resultados
  - 3.5.1.- Resultados de la entrevista a la maestra
  - 3.5.2.- Resultados del cuestionario para estudiantes
  - 3.5.3.- Resultados de la entrevista a los padres de familia
- 3.6.- Problemas encontrados

**CAPÍTULO IV.- SUSTENTO TEÓRICO**

- 4.1.- Educación
- 4.2.- Teoría sociocultural
- 4.3.- Motivación para el logro
- 4.4.- Participación de padres de familia
- 4.5.- Responsabilidad parental

**CAPÍTULO V.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

- 5.1.- Descripción de las fases
  - 5.1.1.- Fase de sensibilización
  - 5.1.2.- Fase de integración – participación
  - 5.1.3.- Fase de motivación.
  - 5.1.4.- Fase de evaluación.
- 5.2.- Plan de acción

**CAPÍTULO VI.- APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA**

- 6.1.- Planeación de las fases
  - 6.1.1.- Planeación Fase de Sensibilización
  - 6.1.2.- Planeación Fase de Integración – Participación
  - 6.1.3.- Planeación Fase de Motivación
- 6.2.- Evaluación de la propuesta
  - 6.2.1.- Diseño de instrumentos de evaluación
  - 6.2.2.- Análisis de resultados de la evaluación
  - 6.2.3.- Informe de evaluación / hallazgos

**CAPÍTULO VII.- CONCLUSIONES**

**REFERENCIAS**

---

En este sentido cabe resaltar lo señalado por Elliott, el principal representante de la investigación-acción.

Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como "actos de investigación", como "teorías-en-la-acción" o "pruebas hipotéticas", que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. Desde esta perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción. Si se considera una práctica social como la enseñanza como una actividad reflexiva, la división del trabajo entre prácticos e investigadores se desvanece. (ELLIOTT, 2000, p. 15 y 16)

No solo desde las definiciones se ve la diferencia entre un Estudio de caso y un proyecto de intervención educativa, sino que las metodologías e intenciones desde donde se trabajan cada una de ellas es particular. En este sentido, se debe replantear la clasificación que se tiene de los proyectos de intervención, considerando que en los mismos se hace énfasis en un proceso de investigación aplicada por lo que deberían considerarse en el rubro de Tesis.

Esta reclasificación también se plantea a partir de las expectativas que alumnos y profesores generan entorno a la dinámica de trabajo de los proyectos de intervención. En el caso de alumnos con excelencia académica se ven frustrados al no tener un reconocimiento al esfuerzo y la dedicación que imprimieron en sus trabajos, es decir la Aprobación por unanimidad con mención honorífica. Por su parte, los profesores que fungen como Directores de estos trabajos, se ven afectados académicamente dado que los mismos no son considerados de manera adecuada en el reglamento.

### **Conclusiones**

El Programa de Maestría en Intervención e Innovación Educativa (2015), y la Maestría en Gestión Educativa (2015), busca formar profesionales de la educación especializados con amplios conocimientos teóricos y metodológicos capaces de apoyar problemas socioeducativos y emergentes desde una perspectiva interdisciplinaria.

Estos programas de Posgrado se constituyen como un espacio definido y una instancia de formación y generación de conocimiento original que tienen su propia misión, visión, objetivos, dinámica y planes de desarrollo.

Al ser programas de modalidad profesional tienen como objetivo que los egresados logren la aplicación de los conocimientos, destrezas, actitudes y valores adquiridos en el desarrollo del programa y con base en ello, resuelva problemáticas y mejoren su práctica y quehacer educativo.

Los proyectos de intervención educativa que los alumnos desarrollan desde la investigación-acción se generan para incidir en los diferentes escenarios, niveles y modalidades del campo educativo a partir de propuestas innovadoras.

Es necesario reclasificar los proyectos de intervención en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UJAT para que en función de sus características puedan considerarse para obtener (si ese fuera el caso) la Aprobación por unanimidad con mención honorífica.

Se sugiere que los proyectos de intervención se ubiquen en la modalidad de Tesis en virtud de los fundamentos teóricos y metodológicos en que se sustentan, los cuales pueden ser comparables a los de la investigación aplicada en cuanto a su rigurosidad e impacto social producto del trabajo colegiado entre profesores y estudiantes.

En relación a los profesores, es importante mencionar que su participación en el desarrollo de estos proyectos es fundamental para asegurar la riqueza teórica y metodológica garantizando con ello el impacto de los resultados, por lo que se sugiere se modifique el Reglamento del Estímulo al Desempeño Docente y se establezca un puntaje en torno a la dirección de este tipo de trabajo, que sin duda es de investigación.

### **Referencias**

- División Académica de Educación y Artes-DAEA, a (2015). Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- División Académica de Educación y Artes-DAEA, b, (2015). Maestría en Gestión Educativa. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Elliot, Jhon (2010). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata, S. L. Madrid.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2014). Reglamento General de Estudios de Posgrados. *Gaceta Juchimán Suplemento especial*.  
<http://www.archivos.ujat.mx/2015/Abogado%20General/210817-REGLAMENTO-GENERAL-DE-ESTUDIOS-DE-POSGRADO.pdf>

La evaluación de la calidad en el posgrado a través de la ISO 21001:2018: caso Programas Educativos de Doctorado, modalidad virtual, de la UNICEPES

Aldo Emilio Tello Carrillo

*Universidad Centro Panamericano de Estudios Superiores*

[aldotello@cepes.edu.mx](mailto:aldotello@cepes.edu.mx)

Salazar Norte 26, Cuauhtémoc, 61506 Zitácuaro, Mich.

Tel: 715 156 8800

Mauricio Cárdenas Flores

*ACCM América, S. de R.L. de C.V.*

[mcardenas@accm.com.mx](mailto:mcardenas@accm.com.mx)

Enrique Sánchez Salinas

*Misión Sustentabilidad México A.C.*

[sasenrique@gmail.com](mailto:sasenrique@gmail.com)

Ma. Laura Ortiz Hernández

*Misión Sustentabilidad México A.C.*

[ortizhml@gmail.com](mailto:ortizhml@gmail.com)

## Resumen

En este trabajo se presenta el caso de la aplicación de la ISO 21001:2018 en los programas educativos de posgrado denominados Doctorado en Investigación y Docencia, Doctorado en Proyectos, Doctorado en Sostenibilidad y Doctorado en Conservación y Restauración del Medio Natural de la Universidad Centro Panamericano de Estudios Superiores (UNICEPES). Se presenta la experiencia de trabajo de esta Institución de Educación Superior (IES) con una consultoría (MiSuMex A.C) y un organismo certificador (ACCM América), que demuestra los esfuerzos conjuntos para generar capacidades en la calidad de la educación superior en México. Se inició el trabajo entre la UNICEPES y MiSuMex para planear la implementación de la Norma Internacional mencionada, iniciando con la capacitación y la organización interna de la UNICEPES para la construcción de un Sistema de Gestión para los Servicios Educativos (SiGeSE). Como resultado de la construcción e implementación del SiGeSE, fue posible lograr una reorganización interna de la IES teniendo como eje central la atención a los estudiantes, incluidos aquellos con capacidades diferentes y la

responsabilidad social, entre otras mejoras. También ha sido posible la detección de debilidades y oportunidades en la impartición de los Doctorados, así como el establecimiento de indicadores, por lo que se espera la certificación del proceso educativo de los cuatro programas de doctorado.

### **Introducción**

La educación es un derecho humano que promueve la libertad y la autonomía personal; gracias a ella, es posible mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales de un país. La educación superior es clave para el desarrollo y la economía del país, pues con ella los estudiantes adquieren competencias y conocimientos técnicos, profesionales y específicos avanzados que les permite desempeñar una serie de ocupaciones laborales.

De acuerdo con la OECD (2019), para lograr mayores avances en la productividad y la competitividad se requerirán mejoras en la calidad de la educación en todos los niveles, desde la educación preescolar hasta la educación superior. Por ello, el abordaje de la calidad de la educación superior y la garantía de una mayor relevancia para el mercado laboral, son de vital importancia para que México alcance un crecimiento sólido, inclusivo y sostenible en una economía global. Un sistema de educación superior de alta calidad es vital para garantizar que los egresados son capaces de contribuir de forma efectiva al desarrollo económico y a la sociedad en su conjunto. Los sistemas de alta calidad pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimientos sólidos y competencias relevantes para el mercado laboral, y progresar hasta lograr buenos resultados laborales.

Ante ello, es necesario asegurar la calidad de la educación, que garantice la confianza de las personas involucradas, además de la adquisición de las competencias en los estudiantes, necesarias para su inserción en el mercado laboral.

El aseguramiento de la calidad de los servicios educativos se puede abordar desde distintos enfoques, en los cuales participen expertos externos y pares que garanticen que se cumpla con los estándares establecidos en la normativa respectiva; también pueden dar recomendaciones para su mejora. El cumplimiento de estos estándares contribuye a que las Instituciones educativas desarrollen una sólida cultura de la calidad que genere mayor calidad y confianza. Por lo tanto, las organizaciones educativas necesitan adaptarse a nuevas formas de trabajo, mientras que al mismo tiempo proporcionan un servicio educativo de calidad (Arrieta Prieto & Estupiñan Romero 2019).

La ISO 21001:2018 establece los requisitos que debe cumplir un Sistema de Gestión para las Organizaciones Educativas (SGOE), que las conduzca a cumplir el desafío que implica satisfacer mejor las necesidades y expectativas de sus estudiantes y otros grupos de interés y evidenciar mayor credibilidad e impacto (Du & Wang 2018). Un sistema de gestión es un

conjunto de elementos de una organización, interrelacionados o que interactúan para establecer políticas, objetivos y los procesos para lograrlos. Los elementos del sistema establecen la estructura de la organización, los roles y las responsabilidades, la planificación y la operación (Silaeva1 & Semenov 2018). Por lo tanto, esta Norma internacional es una oportunidad para que las instituciones educativas que imparten educación a distancia, demuestren su calidad y establezcan su sistema de gestión con el objetivo de mejorar sus procesos y abordar las necesidades y expectativas de quienes hacen uso de sus servicios. La Universidad Centro Panamericano de Estudios Superiores (UNICEPES) es una institución de educación que fue fundada en el año 2004, con la visión de formar personas en educación continua en la modalidad en línea a nivel bachillerato. A través del tiempo se detectó una mayor necesidad en la formación de estudiantes mediante esta modalidad a nivel posgrado. Partiendo de esta idea, se conjuntaron esfuerzos con la misión de consolidar esta meta y se inician formalmente las actividades de los Doctorados, en modalidad virtual.

### **Objetivo**

Analizar los beneficios de la ISO 21001:2018 como herramienta para conservar o elevar calidad de los servicios educativos en posgrados en modalidad a distancia, reportando como estudio de caso a los Doctorados en modalidad virtual que imparte la UNICEPES.

### **Metodología**

En este trabajo se inició el trabajo entre la UNICEPES, ACCM América y MiSuMex para planear la implementación de la Norma Internacional mencionada, y la posterior certificación de esta Institución. Se inició con un diagnóstico para conocer el estado actual de la gestión para los servicios educativos de la UNICEPES. Posteriormente, y partiendo de los resultados del diagnóstico, se llevaron a cabo diversas capacitaciones dirigidas al personal académico y administrativo de la UNICEPES, involucrado en la atención de los estudiantes. Estas capacitaciones estuvieron dirigidas a la sensibilización y conocimiento de la ISO 21001:2018, de tal manera que se logró la construcción e implementación de un Sistema de Gestión para los Servicios Educativos de la UNICEPES. En este Sistema se resaltan aspectos como la política de la Institución, la educación inclusiva, la responsabilidad social, la atención personalizada del estudiante y el compromiso de apoyo de la Rectoría al asegurar los recursos necesarios para la impartición de los Doctorados.

### **Resultados**

La UNICEPES ha logrado establecer su Sistema de Gestión para los Servicios Educativos, como un esfuerzo de la Rectoría, en conjunto con su personal académico y administrativo,

quienes han demostrado su compromiso con la Institución. La Alianza estratégica con una Organización de la Sociedad Civil (MiSuMex) ha resultado en una experiencia prometedora para la generación de capacidades que atiendan al sector educativo para lograr la certificación dentro de los estándares de la ISO 21001:2018.

Al implementar el SiGeSE en la UNICEPES, los beneficios esperados fueron mejorar la alineación de sus objetivos y actividades con la política; poder demostrar su responsabilidad social al incluir una educación inclusiva y equitativa de calidad; una respuesta más eficaz para todos los estudiantes, especialmente por la modalidad a distancia en la impartición de los Doctorados. Además, es importante resaltar que la UNICEPES, está preparando acciones a mediano plazo, que le permita atender a los estudiantes con necesidades de educación especial y las oportunidades de aprendizaje permanente personalizado.

La UNICEPES busca mayor credibilidad al demostrar un proceso educativo consistente, implementando estrategias para aumentar la eficacia y la eficiencia, además de que el SiGeSE será un medio que le permita a la Institución, demostrar su compromiso con prácticas eficientes de gestión educativa. Este Sistema también le ha permitido a esta Universidad una mejor armonización con las regulaciones regionales, nacionales e internacionales, la estandarización de sus procesos y sus controles para garantizar mejores resultados en cuanto a la calidad del servicio educativo, mejorar los procesos de comunicación interna y del clima organizacional, así como mejora en la planeación estratégica.

Como resultado de la construcción e implementación del SiGeSE, fue posible lograr una reorganización interna de la IES teniendo como eje central la atención a los estudiantes, la responsabilidad social y la atención en estudiantes con capacidades diferentes, entre otras mejoras. La UNICEPES establece en su sistema de gestión el análisis y actualización de los programas de posgrado, en función de la demanda social, incorporando en su diseño curricular esquemas de formación integral, así como la actualización de acuerdo con los avances científicos y tecnológicos. También ha establecido mejoras en los mecanismos de ingreso, permanencia y egreso de sus estudiantes, así como promover la innovación en modalidades y métodos de enseñanza, diseño curricular y su organización académica.

También ha sido muy significativo la definición de las líneas de investigación, los mecanismos de validación de proyectos y los procesos de promoción de los productos de investigación en la UNICEPES. La estructuración y formación de un cuerpo de investigadores seleccionados y formados, ha fortalecido el nombramiento de asesores y/o directores de tesis

Un aspecto por demás trascendental han sido las alianzas estratégicas de la UNICEPES con otras IES, lo que ha permitido diseñar un amplio y permanente programa de colaboración

ínter universitario, con organismos relacionados con la educación y otras instituciones dispuestas a compartir esfuerzos, recursos y riesgos en proyectos específicos. Las alianzas internacionales han sido importantes para promover la adopción de formas de trabajo de acuerdo a estándares internacionales que den prioridad a los objetivos de la calidad desde el plano de la evaluación y certificación. A través de la certificación de los servicios educativos, el estudiante obtiene la certeza de que cursa un programa académico de calidad, además de que accede a beneficios adicionales como un profesorado internacional de otras IES.

Para otorgar una atención de calidad al estudiante, el SiGeSE ha permitido distinguir la necesidad de impartición de cursos y talleres para el personal administrativo y/o docente de la UNICEPES. También ha sido posible la detección de debilidades y oportunidades en la impartición de los Doctorados, así como el establecimiento de indicadores para evaluar la eficiencia del SiGeSE para mejorar todo su proceso. La seguridad de la impartición de los Doctorados de manera virtual, está garantizada, así como la confidencialidad de los bienes personales, los datos, la información de los estudiantes, la seguridad en las instalaciones y los contenidos curriculares.

Por lo tanto, de acuerdo con las mejoras logradas al diseñar e implementar el SiGeSE en la UNICEPES, se espera en el corto plazo, la certificación del proceso educativo de los cuatro programas de doctorado, de acuerdo con los requisitos de la ISO 21001:2018, con la evaluación de la conformidad de ACCM América. Este organismo certificador es el único acreditado por la Entidad Mexicana de Acreditación en México, por lo que el trabajo conjunto entre estas tres organizaciones ha sido por demás enriquecedora.

La certificación significa dar confianza a estudiantes y a todas las partes interesadas y por ello le permite a la UNICEPES beneficios como la consistencia de sus servicios educativos, promover el reconocimiento internacional, un trabajo realizado en forma eficaz; funciones y responsabilidades del personal docente y administrativo bien delimitadas; ser competitivo en su proceso educativo que se desarrolla con un control y aseguramiento de su calidad; una capacidad técnica del personal que realizará los procesos de gestión, así como confianza y seguridad a los diferentes sectores de la sociedad.

### **Conclusiones**

La UNICEPES ha decidido diseñar e implementar su Sistema de Gestión de acuerdo con la ISO 21001:2018, estableciendo como base los siguientes principios de gestión: centrarse en estudiantes, un liderazgo visionario, un enfoque basado en la mejora, decisiones basadas en evidencia, responsabilidad social, inclusión y equidad, así como una conducta ética en la educación. Como se observa, los mecanismos de certificación y la garantía de calidad, son

un asunto central de prioritaria importancia a nivel mundial. Adicionalmente, en el proceso de certificación ha resultado muy importante la alianza estratégica entre una institución de educación superior, una organización de la sociedad civil y un organismo certificador, pues se han compartido las experiencias y capacidades para proporcionar mayor confianza en el proceso.

Un programa educativo evaluado y certificado ofrece más confianza a los diferentes sectores de la población, pues garantiza que sus egresados desarrollaron competencias y adquirieron una actitud que les permitirá su exitosa inserción en el ámbito laboral o mejorar su desempeño en el ámbito del trabajo en el que ya están insertos. Asimismo, la adquisición de competencias de las Tecnologías de Información y Comunicación contribuye a realizar innovaciones curriculares y mejorar el ambiente institucional, contribuyendo a elevar la calidad de la educación superior en México.

#### **Referencias**

- Arrieta Prieto, M. C., & Estupiñan Romero, N. Cultura organizacional (2019). Estrategia en la implementación de sistemas de gestión de calidad en organizaciones de educación. En Prensa.
- Du, J., Li, F., & Wang, X. X. (2018, August). Research and Construction Method of Service Quality Evaluation Model Based on Customer Perception in Online Education Field. In *2018 13th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE)* (pp. 1-4). IEEE.
- OECD (2019), *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*, Higher Education, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>.
- Silaeva, V. V., & Semenov, V. P. (2018). Internal Education Quality Assurance through Standardization of Educational Organization Management System. In *2018 IEEE International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies"(IT&QM&IS)* (pp. 70-73). IEEE.

El crecimiento del posgrado en la Universidad Veracruzana a la luz de contexto regional:  
retos para la consolidación académica y la vinculación

Dr. Ernesto Treviño Ronzón

*Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la Universidad Veracruzana*

Correo: [etrevino@uv.mx](mailto:etrevino@uv.mx)

Diego Leño 8, Centro, Xalapa, Veracruz, México.

Tel: (+52) (228) 8421700 ext. 13826

Mtro. Emmanuel Álvarez Hernández

*Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana*

Correo: [emmanuel.alvarezh@gmail.com](mailto:emmanuel.alvarezh@gmail.com)

## Resumen

Esta ponencia articula dos temas, una revisión del crecimiento del posgrado en la región sur-sureste y en la Universidad Veracruzana así como una valoración cualitativa de dos de los principales retos que acompañan dicho crecimiento. El objetivo es presentar una lectura analítica, del posgrado en la Universidad Veracruzana y, por extensión de la región sur-sureste de México, para ilustrar algunos de los aspectos más destacados y positivos de dicho proceso, pero también, para iluminar algunos de sus principales retos y áreas de oportunidad. La ponencia inicia explicitando el marco de referencia y el marco metodológico desde el que se realiza la discusión. Posteriormente se presentan dos apartados con resultados y uno más con discusión y reflexiones. Nuestra conclusión parcial es que el éxito en el crecimiento del posgrado en la UV y la región es correlato de una falta de sincronía con el desarrollo y consolidación de procesos internos, como el fortalecimiento de los NAB, pero también con procesos de interface como las acciones de vinculación. Es por esta línea de reflexión y análisis que se deben continuar los trabajos de investigación y las políticas de consolidación.

**Palabras clave:** Desarrollo del posgrado, Políticas Educativas, Vinculación

### 1. Presentación

El posgrado en la región sur sureste de México ha experimentado un crecimiento significativo durante la última década. El Estado de Veracruz, a través de instituciones como la Universidad Veracruzana ha sido un protagonista de este proceso, al integrar un número

significativo de programas, estudiantes y académicos a este nivel educativo, y al generar nuevas dinámicas al interior y al exterior de la institución.

Este avance, sin embargo, no está libre de retos académicos, organizacionales y financieros, por ello, en este marco de reflexión, el **objetivo** de esta ponencia es presentar una lectura analítica, con sentido crítico y también prospectivo, del crecimiento del posgrado en la Universidad Veracruzana y, por extensión, en el estado de Veracruz y la región sur-sureste de México, para ilustrar algunos de los aspectos más destacados y positivos de dicho proceso, pero también, para iluminar algunos de sus principales retos.

La ponencia se organiza así: primeramente, se muestra de manera muy puntual el marco de referencia y el marco metodológico desde el que se realiza la discusión. Aquí se hará referencia a dos proyectos de investigación que sustentan el trabajo. Posteriormente, se presentan referentes históricos en materia de crecimiento del posgrado. Acto seguido, se abordan algunos resultados, primero focalizando el número de programas y de estudiantes que en la región sur-sureste y en Veracruz se han incorporado al posgrado y después, detallando ejemplos de los principales retos derivados del crecimiento señalado en el apartado previo. Centramos la discusión en dos componentes: la consolidación académica y las acciones de vinculación. Dadas las limitaciones de espacio, la ponencia obvia una serie de precisiones, pero aun con esto, esperamos que la discusión será pertinente para la comunidad del posgrado en México.

## **2. Marco de referencia**

### **2.1 Aspectos teórico-metodológicos**

Esta ponencia se apoya en los trabajos de tres proyectos de investigación: en un estudio sobre las políticas del posgrado en la región sur-sureste de México (Naranjo, Treviño y Otros, 2016) que ha generado gran cantidad de información, parte de la cual se recupera para esta exposición. En dicho estudio se analizó la estructura institucional de la oferta del Posgrado en los ámbitos nacional, regional y estatal, y se identificaron algunas de las más importantes fortalezas y debilidades del posgrado en el sur-sureste. El trabajo se basó en una entrevista aplicada a partir de un cuestionario levantado con los representantes de 384 programas de posgrado y sustentado en una perspectiva analítica de políticas educativas y de análisis organizacional. La información de dicha investigación se sigue trabajando dada su riqueza y relevancia y se ha suplementado con entrevistas realizadas en programas de la UV durante los últimos dos años, bajo una nueva perspectiva (Treviño, 2019), orientada a comparar la diseminación del conocimiento producido en instituciones de educación superior y posgrado.

Otro trabajo de investigación que sirve de base a esta ponencia es una investigación doctoral sobre los procesos de gobierno y gobernanza en el posgrado de la Universidad Veracruzana (Álvarez, 2019). Dicha investigación analiza las continuidades y variaciones en el ejercicio del gobierno universitario, empleando el análisis institucional, de políticas y de redes. El referente empírico incluye documentos institucionales de carácter normativo, así como la revisión de datos estadísticos, y entrevistas a diversas autoridades universitarias. Para esta ponencia recuperaremos aspectos puntuales de ambos estudios en los términos ya mencionados, combinando un muy sintético análisis multivariado con la revisión de algunos testimonios.

### ***2.2 Preámbulo sobre la historia del desarrollo del posgrado en México y la UV***

Desde la fundación del Estado mexicano, la función de las universidades como únicas instituciones de educación superior, centralizadas y herederas del modelo napoleónico, tenían como función formar a las élites liberales encargadas de conducir al país. Dicho propósito imperó con sus variaciones a lo largo del siglo XX. Por supuesto, la amplificación de la mirada exhibe la distancia entre la expectativa y la realidad. Con todo, la oferta educativa del nivel en comento creció con poco orden a lo largo de las tres últimas décadas del siglo XX; pobremente vinculada con los sectores productivos, y, para el caso de la iniciativa privada, con pobre regulación como consecuencia, en parte, de políticas educativas poco articuladas.

De acuerdo con Tamayo (1988), la educación superior en México se caracteriza por tener una distribución desigual que demarca centro y periferia a lo largo del país, estableciendo mayor desigualdad en estados como Oaxaca y Chiapas en donde 9 de cada 1000 habitantes ha cursado estudios superiores, en contraste con la zona metropolitana donde la población representa el 6.84% y Nuevo León que para los años ochenta contaba con el 5.39% de la población con estudios superiores. Entre el norte y el sur de México, hay una diferencia significativa que va de tener entre 2.5 y 5 habitantes con estudios superiores en estados como Baja California Sur, Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Tamaulipas y Sinaloa, o Jalisco y Morelos; a diferencia del resto del país donde 2.4 de cada 100 habitantes contaba con estudios superiores.

En cuanto al posgrado las brechas se hicieron más profundas. El rango más alto durante la década de 1980 se registró en Nuevo León, donde 1.6 habitantes de cada 1,000 contaban con estudios de posgrado, superando a la zona metropolitana que contaba con 1 de cada 1000. La desigualdad se atribuyó al desarrollo de la estructura económica del país, a la dependencia tecnológica, así como a la concentración y centralización de los servicios. A esto se aunó el bajo número de lugares en actividades productivas que permitieran la

inserción de profesionistas al mercado laboral, resultado en la sobrecalificación para los puestos de trabajo y en el consecuente subempleo o empleo informal.

La educación superior, según Tamayo (1988), “es personalizada y poco comprometida con la colectividad” (56). Al concentrarse en la zona metropolitana o en las grandes urbes, los flujos migratorios orientados por la demanda educativa han provocado la expulsión de la población económicamente activa de sus lugares de origen, propiciando, junto con otras dinámicas sociales, despoblamiento y abandono.

Durante la década de 1980, la presencia de las IES, en el espacio mexicano era mínima, se concentraba en 121 localidades, caracterizadas por tener una población mayor a 20,000 habitantes. Además, la distribución de la oferta académica por área de conocimiento era desigual, ya que en algunas entidades de la república no existían áreas completas, como el caso de ciencias de la salud en los estados de Quintana Roo, Baja California Sur y Sonora. La falta de cobertura, la desvinculación con las necesidades colectivas y la falta de responsabilidad social agravaron el problema de la desigualdad. El cuadro 1 muestra una dinámica con alta centralización y desigualdad de la cobertura en el ámbito nacional durante las primeras décadas en el desarrollo del posgrado.

En síntesis, durante las últimas décadas del siglo XX, era bastante notorio el crecimiento no planeado de la educación superior y su desvinculación con el sector productivo, debido, en parte a que la desconcentración de la oferta implicó una réplica de programas de una matriz en las regiones alejadas.

Aquí es pertinente mirar a la Universidad Veracruzana, institución en que los programas académicos iniciaron en la década de 1970.<sup>1</sup> Durante la década de 1980 su oferta creció a 14 programas de especialidad y maestría, de los cuales solo prevalecieron la especialidad en *Salud pública* y las maestrías de *Medicina Forense*, *Ingeniería* y *Administración de empresas* (Islas; Bulle & Báez, 2016). Desde su origen hasta su expansión, el posgrado ocupó un lugar secundario. Su presencia en las regiones dependía de la iniciativa de las facultades. Hacia los años 80, se creó la infraestructura administrativa del posgrado en UV: La Dirección General de Investigación y Estudios de Posgrado, la Dirección de Planeación y la Coordinación de Estudios de Posgrado e Intercambio Académico manteniendo una fuerte centralización en la capital del Estado. Es a comienzos del siglo XXI que la oferta educativa comienza a variar (Casillas y Suárez, 2019).

Cabe destacar que la apertura a labores de investigación, el crecimiento de la oferta de posgrado en el PNPC, la especialización de académicos y su ingreso al Sistema Nacional de Investigadores, es una tendencia nacional en los procesos de descentralización de las universidades públicas estatales. Para la UV, esto comenzó en 1975 en Xalapa; su expansión se da hasta 1982, con un desarrollo discontinuo en cada área. Se ampliaron los campos de

conocimiento para este nivel en casi todas las áreas disciplinares excepto en Biológico-agropecuaria. Originalmente, el posgrado se orientó a la profesionalización; a finales del siglo XX predominaron los estudios en el área económico-administrativa.

### **3. Algunos resultados**

Después de este breve encuadre histórico, a continuación, presentaremos algunos resultados de nuestra revisión del crecimiento del posgrado en la UV y la región, que acotaremos con algunos de sus principales retos.

#### **a. El posgrado en la región sur sureste de cara al siglo XXI**

Los hallazgos en materia de análisis del crecimiento del posgrado revelan varios procesos superpuestos, pero no necesariamente articulados que dan como resultado un crecimiento significativo de la oferta a partir de una cierta política de descentralización.

Fue en 1996, cuando el posgrado comenzó a desarrollarse tomando en consideración la relación del desarrollo y las demandas de cobertura regional, con cierta 'descentralización', es decir, con orientaciones vinculadas a los desarrollos productivos, comerciales y de servicios de las regiones. Xalapa concentró a ciencias de la salud, administración y humanidades; la región de Córdoba-Orizaba, agrupó el área Biológico-Agropecuaria; Veracruz en menor medida; el área técnica se concentró en Xalapa y Veracruz. Mientras que las regiones de Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán, estuvieron más rezagadas al respecto.

En cuanto a la cobertura de la UV en la región, cabe señalar que se presenta una inversión drástica en el sostenimiento de la oferta de posgrado con respecto de licenciatura, pues en cuanto a ésta, la masa crítica es atendida en un 60% por las instituciones públicas. Por el contrario, en el caso del posgrado, de los 385 programas aproximadamente que se imparten en Veracruz, solo el 30% son de sostenimiento público, distribuidos en 29 municipios de la entidad, además se muestra un crecimiento desmedido y sin regulación, ya que solamente 104 programas se encuentran inscritos en el PNPC, lo que representa el 4.52% (2297) del padrón nacional y el 27% de la cobertura estatal (ANUIES, 2017-2018).

La oferta pública regulada por el Estado muestra que "la expansión de los posgrados también ha conducido a la expansión de una oferta pública especializada en ciertos campos y disciplinas científicas y de innovación tecnológica cuyo financiamiento depende casi exclusivamente de recursos públicos" (Acosta, 2014: 35). El cuadro 2 muestra la distribución de IES de sostenimiento público y privado en la entidad veracruzana que imparten posgrados registrados en el PNPC.

Por otra parte, la diversificación del sistema educativo en la región muestra que la atención educativa es altamente segmentada. Así como existe educación de calidad, existe atención a los sectores sociales de mayor marginación, a través de universidades de apoyo solidario, altamente cuestionables, carentes de infraestructura, y que generan condiciones académicas y educativas de precariedad y de segregación.

De 47 IES de carácter público en la entidad (ANUIES, 2017-2018), y de 31 afiliadas a la ANUIES en la región sur-sureste (ANUIES, 2019), la UV es reconocida como la de mayor presencia y cobertura educativa en el estado y en la región sur-sureste. Cuenta con 8 programas TSU, 177 programas de licenciatura, 23 especializaciones, 14 especialidades médicas, 79 programas de maestría y 28 de doctorado (UV, 2019). Ofrece 75 posgrados dentro del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad PNP (PNP, 2019), localizados en 5 regiones denominadas Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán (UV, 2019). De acuerdo con el indicador 'Nivel PNP', 3 de sus programas son de competencia internacional, 15 programas se encuentran consolidados; 41 en desarrollo; y 16 más son de reciente creación (PNP, 2019).<sup>ii</sup>

En el cuadro 3, se observa el crecimiento en la cobertura de los programas de posgrado, concentrando el 56% en el nivel PNP "en desarrollo", la masa crítica de los programas en los 3 grados: especialidad, maestría y doctorado, con una ligera tendencia hacia el nivel de consolidación.

## **b. Los retos derivados del crecimiento del posgrado**

El crecimiento resumido previamente indica un proceso de maduración y de éxito relativo de una política del desarrollo del posgrado en el cambio de siglo. Sin embargo, de manera paralela a todo este proceso, prevalecen algunos retos que es necesario analizar con más detalle de manera cualitativa y que consideramos dan cuenta de una suerte de *falta de sincronía* entre el ritmo de crecimiento de los programas frente a su maduración. Por efectos de espacio, para esta ponencia hemos seleccionado solo dos aspectos: el trabajo académico y la vinculación.

### **b.1 La integración y consolidación del profesorado para el trabajo académico**

El trabajo de campo cualitativo identificó una gran cantidad de retos para la integración y maduración de los grupos de profesores que atienden o soportan el desarrollo de los programas de posgrado.

Un dato de referencia fundamental recuperado en el estudio cualitativo aborda la existencia de un comité académico o colegio de profesores que atienda los asuntos

académicos cotidianos del programa. En específico encontramos que de los 384 representantes de posgrado entrevistados en la región sursureste, el 65% señalaron que este proceso está consolidado, el 27% dice que es un proceso en consolidación y un 7% dijo que es inexistente (Naranjo, Treviño y otros, 2016). En el caso de la Universidad Veracruzana, todos los programas cuentan con un núcleo académico funcional.

Este dato es importante porque es en el núcleo de profesores donde descansa la atención a los estudiantes, la planeación curricular, el desarrollo de las tutorías, la productividad académica. Entre los principales retos para contar con núcleos académicos consolidados, es que la lógica para integrarlos debe reconciliar en muchos casos las normatividades y formas propias de las IES que no siempre favorecen al posgrado pues tienden a privilegiar los programas de licenciatura.

En el caso de los posgrados que pertenecen al PNPC, es interesante que numerosos responsables de programas identifican por un lado una cierta falta de compatibilidad entre la normatividad del Conacyt y la normatividad de cada Institución. En otro plano, también identifican poca claridad sobre el conjunto de responsabilidades que implica pertenecer a un núcleo académico de profesores y que implican docencia, tutoría, dirección de tesis. Otros obstáculos identificados a nivel cualitativo son las siguientes:

- *Exigencia de pertenecer al SNI, Cuerpos Académicos, Redes temáticas, Proyectos, que generan descuidan el desempeño de los posgrados.*
- *Carga de gestión excesiva a los docentes que impide dediquen más tiempo a la investigación y la docencia.*
- *Falta de tiempos completos dedicados a la consolidación del programa*
- *Poca inversión de tiempo en labores de investigación por dedicarse a la docencia*

(Sintetizado a partir de las opiniones cualitativas de trabajo de campo en la región y en la UV).

### ***b.2 Las estrategias y los resultados de la vinculación: del intercambio al financiamiento externo***

La vinculación del posgrado con los diferentes sectores es muy importante. Históricamente la vinculación en las IES se ha relacionado con la llamada tercera misión, e incluye acciones de intercambio, apoyo, guía, colaboración para diferentes fines con integrantes del sector gubernamental, productivo o social; en escala nacional o internacional. Durante el estudio realizado en la región sur-sureste predominó una percepción de pobre vinculación entre el sector académico y los otros sectores. Esto es así porque, al parecer, los mecanismos de vinculación en numerosas universidades parecen más bien un obstáculo burocrático; también, al parecer, predomina una idea de que el posgrado es un lugar para la formación

de alto nivel y para la generación de conocimiento con tiempos y ritmos muy específicos que dificultan formas de vinculación relevante en los tiempos y ritmos del posgrado. Los programas profesionalizantes son los que más habrían logrado avanzar en esta línea, pero en condiciones todavía limitadas.

De acuerdo con la información recabada en campo encontramos que, de los convenios nacionales celebrados por Posgrados de la región, el 28% se hizo con empresas, 28% con instituciones educativas, 28% con el sector gubernamental y el resto se repartió entre centros de investigación y organizaciones no gubernamentales (Naranjo, Trevino y otros, 2019). En contraste con esto, los datos de vinculaciones de orden internacional se han realizado primeramente con otras Instituciones de Educación Superior (59%).

Una variación reciente del reto de la vinculación radica en que, desde el discurso gubernamental e institucional se la ha ubicado como una forma de afianzar la responsabilidad social del posgrado, como una forma de incrementar los mecanismos de financiamiento y como una forma de responder a las “demandas del sector productivo”. Este discurso ha tenido éxito entre los representantes del posgrado porque durante las entrevistas pudimos recuperar expresiones como:

- *Ser más asertivos en la resolución de problemas que se presentan en el campo laboral*
- *Realizar convenios con empresas particulares del estado*
- *Consolidar la vinculación de los perfiles profesionales requeridos por los sectores productivos, con la oferta educativa de posgrado.*

Esto, si bien es interesante plantea nuevos retos porque muchos programas parecen haber internalizado ya el discurso de *poner el posgrado a los ritmos de los sectores*, más allá de intentar ayudar a transformarlos. Asimismo, más allá de que algunos programas se encuentran en proceso de internacionalización y con núcleos académicos consolidados, la mayor parte de los programas de posgrado de calidad en la región, todavía deben transitar un largo trayecto de maduración académica a institucional, pero paralelamente, en dichas condiciones de maduración inicial, desde ya asumen que deben realizar acciones de vinculación para las cuales sus fortalezas son insuficientes.

En el caso de la Universidad Veracruzana, las entrevistas con diferentes coordinadores de posgrado dejan ver un proceso parecido, aunque los resultados todavía son incipientes. La vinculación se está transformando en el nivel de posgrado, pero en condiciones poco favorables.

### Conclusiones

Esta breve ponencia articula dos ejes, una revisión del crecimiento del posgrado en la región sur-sureste y en la Universidad Veracruzana, así como una valoración cualitativa de dos de los principales retos que acompañan dicho crecimiento. Nuestra conclusión parcial es que el éxito en el crecimiento del posgrado muestra una falta de sincronía con el desarrollo y consolidación de procesos internos, como la consolidación de los NAB, pero también con procesos de *interface* como las acciones de vinculación y pensamos que esta línea de indagación se debe continuar para alimentar las políticas de consolidación.

Evidentemente, mientras desarrollamos los proyectos que respaldan esta ponencia hemos identificado muchos otros puntos que requieren análisis y discusión y que hemos dejado fuera, tales como la consolidación de las normatividades, el reconocimiento institucional del posgrado, la adecuada articulación de la productividad de los núcleos académicos con los perfiles de ingreso y egreso. Estos temas serán objeto de futuros trabajos que pueden ser la base para discutir y orientar el proceso de transición y consolidación del posgrado en México.

### Referencias

- Acosta Silva, A. (2014). Gobierno universitario y comportamiento institucional: la experiencia mexicana, 1990-2012. Bordon. *Revista de Pedagogía*, 66(1), 31-44
- Álvarez, E. (2019). *Las transformaciones de la democracia y la autonomía universitaria en la era de los indicadores: análisis histórico de los procesos de gobierno y gobernanza en posgrado. Universidad Veracruzana, un estudio de caso (1990-2018)*. Investigación doctoral del Doctorado en Historia y Estudios Regionales de la Universidad Veracruzana (2019-2023). Programa PNPC-Conacyt.
- ANUIES (2019). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo escolar 2017 – 2018*. Ciudad de México. México. ANUIES. Información Estadística de Educación Superior. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Barrón T., J. (1982). Características del posgrado en México. En CONPES (Coord.), *El desarrollo del posgrado en la educación superior*. (Pp. 9-76). D.F. México: SEP/ANUIES.
- CONACyT (2019). *Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Ciudad de México, México. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Gobierno de México. Recuperado de <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>
- Jiménez, Y., Treviño, E., Lorenzo, G.; Canto, P. (2016) *Diagnostico del Posgrado en México. Región Sur-Sureste*. México: CONACYT, COMEPO, UADY, 122

Islas Ojeda, R; Bulle Goyri, R; & Báez Jorge, F. (2016) *Los posgrados en la Universidad Veracruzana. Reflexiones Críticas y Prospectivas*. Ponencia. Recuperado de <https://bit.ly/2yw8six>

Tamayo P. de Ham, Luz Ma. O. (1988). La educación superior en la república mexicana: análisis de sus características y su relación con las actividades económicas. *Investigaciones geográficas*, (18), 51-69.

Treviño Ronzón, E. (2019) Políticas y prácticas de producción, disseminación y uso de conocimiento científico en la Región Sur-Sureste de México (2019-2022). México, Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana (2019) Numeralia. Veracruz, México: UV. Recuperado de <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/06/UV-en-numeros.pdf>

#### Cuadros

<b>Cuadro 1. Desarrollo de los programas de posgrado en México (1970 - 1980).</b>		
Década	1970	1980
Suma de programas	226	1232
Instituciones en los Estados	37	634
Instituciones en el Distrito Federal	189	598

Fuente: Barrón T, J. (1982)

<b>Cuadro 2. Distribución de IES de sostenimiento público y privado en la Veracruz registrados en el PNPC.</b>		
CIESAS	ITO	ITS TB
COLPOS	ITVER	ITS Xalapa
COLVER	ITS Misantla	LANIA A.C.
Instituto de Ecología A.C.	ITS Poza Rica	Secretaría de Marina
Instituto Tecnológico de Boca del Río	ITS Tantoyuca	Universidad Veracruzana

Elaboración propia con datos PNPC 2019.

<b>Cuadro 3. Nivel PNPC por grado</b>	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total
Competencia Internacional	1	3	1	5
Consolidado	2	11	4	17
En desarrollo	6	26	10	42
Reciente creación	0	4	7	11
Total	9	44	22	75

Elaboración propia (Datos retomados del PNPC 2019).

# XXXIII CONGRESO NACIONAL DE POSGRADO

EXPO-POSGRADO 2019

Logros, retos y perspectivas  
del posgrado nacional, con  
un horizonte al 2030.

## Notas

---

<sup>i</sup> El posgrado en la Universidad Veracruzana, se inaugura con la creación de la Maestría en Desarrollo Regional en 1973, implantada por el centro de Estudios Superiores, Económicos y Sociales de la Facultad de Economía (Casillas & Suárez, 2019: 42).

<sup>iiii</sup> Considérese que hay variación de los datos que se presentan, entre lo arrojado por el Sistema de consultas PNPC (2019) y los datos que ofrece numeralia UV (2019), ratificados por la dirección General de Posgrado UV. En entrevista, el Dr. J. Rigoberto Gabriel Argüelles Director general de posgrado, argumentó que la diferencia estriba en que la UV ofrece un mismo programa en diferentes regiones sede, por lo que son contabilizados por sede, mientras que para CONACyT solo cuenta como el mismo programa académico.

**XXXIII  
CONGRESO  
NACIONAL DE  
POSGRADO**

EXPO-POSGRADO 2019

Logros, retos y perspectivas  
del posgrado nacional, con  
un horizonte al 2030.



[www.comepo.org.mx](http://www.comepo.org.mx)