

María de la Luz Jiménez Lozano / Luis Manuel Aguayo Rendón Jaime Rogelio Calderón López Velarde / Salomón Reyes Ramos

Colaboradores: Víctor Manuel Fernández Andrade Elizabeth Aguilar Cruz / Teresa Cabral Fernández Javier Everardo Pérez de Santiago / Enrique de la Torre Camacho





Primera edición 2017

Transitar por un posgrado en educación. Avatares en la obtención del grado académico

Derechos reservados

- © María de la Luz Jiménez Lozano
- © Luis Manuel Aguayo Rendón
- © Jaime Rogelio Calderón López Velarde
- © Salomón Reyes Ramos
- © Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas
- © Taberna Libraria Editores Calle Víctor Rosales 156, Centro, 98000, Zacatecas, Zacatecas tabernalibrariaeditores@gmail.com Tel. (01 492) 154.5448. Cel. 492.103.1935

Edición y diseño: Juan José Macías

ISBN: 978-607-9455-38-5

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

Contenido

Prólogo	6
Introducción	14
i. La upn y los posgrados en educación	19
2. La maestría en educación con campo en formación docente	22
2.1 Primera etapa (1991–2001). La profesionalización	
de los formadores de docentes	22
2.2 Segunda etapa (2002–2005). Hacia la masificación y profesionalización	
de los profesores en servicio de educación básica	26
2.3 Tercera etapa (2006–2014). De la masificación al ocaso	28
3. Metodología	29
3.1 La muestra y los cuestionarios recuperados	30
3.2 Los instrumentos y los sujetos	33
3.3 Las entrevistas	34
4. Perspectiva analítica	37
4.1 El capital simbólico como sustancia del juego	42
4.2 El habitus como una mediación entre lo individual y lo social	45
5. La voz de los profesores titulados	54
5.1 Las dificultades	54
5.2 Causas institucionales	55
5.3 Los elementos facilitadores	56
5.4 Las propuestas	58

6. La voz de los profesores no titulados	61
6.1 Las dificultades	61
6.2 Causas institucionales	62
6.3 Las propuestas	64
7. La tesis y sus aprendizajes. Entre certezas y dificultades	72
8. La titulación. Entre satisfacción y sacrificios	76
9. Análisis e interpretación	80
9.1 Condiciones institucionales y personales	
que favorecieron la tesis	80
9.2 Condiciones institucionales y personales	
que obstaculizaron la tesis	85
10. Lo que dicen los números (los profesores titulados)	90
10.1 Los profesores de educación básica. Nuevos agentes en el campo	90
10.2 Las tesis y sus temporalidades inciertas	98
10.3 La asesoría, el capital institucional más valorado	IOI
10.4 La elaboración de la tesis o la fuerza de los habitus	105
10.5 El plan de estudios o habitus escolar versus habitus investigador	112
ii. Lo que dicen los números (profesores no titulados)	117
11.1 Datos generales	117
11.2 Situación laboral	121
11.3 Grado de avance de la tesis inconclusa	124
11.4 La asesoría de tesis y sus características	127
11.5 Elaboración y desarrollo de la tesis	133
11.6 El plan y los programas de estudio	137
11.7 Efecto laboral de la maestría	139
11.8 Los graduados y la defensa de la tesis. Relaciones entre variables	140
12. Resultados	146

Conclusiones	157
Referencias bibliográficas	161
Anexo i	
Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Zacatecas	
Maestría en Educación con Campo en Formación Docente	
Cuestionario para Estudiantes Titulados	165
Anexo 2	
Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 321–zacatecas	
Cuestionario para Egresados No Titulados de la	
Maestría en Educación con Campo en Formación Docente	171

PRÓLOGO

En los últimos años, las instituciones formadoras de docentes manifiestan una preocupación por la formación de los profesionales de la educación y el desarrollo profesional debido a que, de acuerdo con los resultados educativos, se enfatiza la importancia de formar cuadros académicos de alto nivel para ampliar la cobertura de sus servicios; puede ser, también, una manera de justificar su permanencia como instituciones de educación superior, a la vez que responde a demandas gremiales, de profesionales de la educación básica, de formadores de docentes interesados en su desarrollo profesional y a la oportunidad de una mejora económica, antes que a la obtención de un grado de maestría o doctorado, lo cual coincide con el planteamiento que realizan los autores de esta obra.

En la presente investigación, los autores problematizaron tres aspectos: en primer lugar, las expectativas y motivos que llevaron a los profesores a ingresar al programa de posgrado; en segundo lugar, las condiciones institucionales y personales que permitieron que los estudiantes pudieran, o no, llegar a la obtención del grado de maestría; en tercer lugar, la valoración que tienen los egresados sobre el proceso de formación y autoformación vivido durante el transcurso del programa.

Los autores son investigadores reconocidos en el campo de la investigación educativa y la formación docente. El contexto considerado en la indagación fue el Programa de Maestría en Educación con Campo en Formación Docente impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad en Zacatecas, y los sujetos fueron los profesores egresados de este programa de posgrado. Cabe señalar que los sujetos tenían dos condi-

ciones diferentes, por un lado, los titulados de la maestría y, por otro, los que no lograron la obtención del grado.

De acuerdo con la postura de los autores de la obra, se puede decir que la formación de profesores es un problema complejo que está lejos de ser resuelto porque plantea retos a las instituciones formadoras de docentes que suponen buscar soluciones en diversos niveles, desde programas específicos de formación, encaminados a estimular el juicio crítico de los profesores, hasta el desarrollo de estrategias que permitan una adecuada articulación entre programas formativos y prácticas educativas.

En este sentido, estimular la capacidad de juicio crítico de los profesores es una de las aspiraciones más ambiciosas en el ámbito de la formación, pero es importante señalar que una auténtica cultura crítica depende de factores complejos y difíciles de producir: en primer lugar, de un conocimiento amplio y riguroso de objetos sobre los cuales se ejerce el juicio; en segundo lugar, de formas de ejercicio intelectual que exigen la coherencia, el contraste y la demostrabilidad de los saberes y de las valoraciones sobre ellos. De lo anterior depende la posibilidad de evaluar, optar entre propuestas y tomar decisiones éticas sobre los usos del conocimiento y sus consecuencias en la sociedad, particularmente si hablamos del terreno educativo.

Además de la formación pedagógica, en el presente libro aparecen otros aspectos como el perfeccionamiento docente y el desarrollo profesional, términos que se utilizan como sinónimos pero que pueden diferenciarse al ser analizados, pues el perfeccionamiento hace referencia a una intervención externa al profesor que está en formación con la finalidad de mejorar su conocimiento como profesional de la educación, mientras que el desarrollo profesional está dirigido a lograr cambios internos que el profesor puede realizar.

 I) El desarrollo profesional de los docentes es uno de los temas aquí referidos debido a que el posgrado en estudio tiene como propósito la formación de conocimientos teórico-metodológicos

- en los docentes e investigadores para lograr la innovación de la práctica que realizan. En este sentido, se puede decir que el desarrollo profesional abarca cuatro dimensiones, a saber:
- 2) Pedagógica o mejora de las actividades docentes relacionadas con áreas específicas del currículum, metodología, técnicas e instrumentos empleados en la enseñanza, la dirección y el sentido que tiene la clase que imparten.
- 3) Cognitiva, referida a la forma en que los estudiantes adquieren el conocimiento y la mejora de las estrategias para procesar la información que recuperan.
- 4) Teórica, basada en la reflexión sobre lo que realizan en su práctica.

Profesional, referida a la investigación y el desarrollo de la práctica en donde se adoptan nuevos roles en la docencia.

Así, el término desarrollo profesional está íntimamente unido a la innovación de los profesores y el quehacer realizado en la práctica, por lo que es posible afirmar que el desarrollo profesional puede ser una estrategia para mejorar la competencia docente, fruto de la experiencia y el aprendizaje reflexivo sobre ella, que integra un proceso global de desarrollo personal, grupal y colegiado. De esta manera, interviene aquí una nueva dimensión, denominada personal, que es un factor crucial en las formas en que los profesores construyen y viven su oficio, pues la actitud profesional de un profesor no está determinada solo por el contexto en que se desenvuelve, sino por su historia de vida y la experiencia que ha adquirido; las percepciones que tiene el profesor sobre su profesión, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y los roles de estudiantes influyen en la conducta diaria, en las decisiones que toma cotidianamente y, sobre todo, en las acciones que realiza.

Es en este sentido que algunos programas de posgrado resultan en una estrategia para la profesionalización y el desarrollo, pues a través del objeto de investigación que se circunscribe en su propio hacer, la práctica se valora y se recupera la experiencia profesional, lo cual favorece que el profesional de la educación logre transformar su práctica a partir de los mismos procesos de indagación, por lo que se desarrolla la reflexividad en la acción y, finalmente, se pueden lograr procesos metacognitivos de resignificación de su práctica.

De esta manera, los posgrados se han expandido y diversificado en los últimos años, inscritos en un desarrollo altamente significativo, especialmente en el Sistema de Educación Superior; tal como lo plantea Teresa Wuest, "el posgrado en América Latina responde a demandas y necesidades de diverso orden que se generan al interior del mismo sistema de educación superior; su expansión tiene que ver con el crecimiento global del sistema y tiene repercusiones diversas [...] entre las que destacan un proceso de institucionalización muy incipiente, una inserción docente débil o precaria, una falta de tradición en investigación" (Wuest, 1990: 11).

El aumento de programas de posgrado en nuestro país se ha presentado desde la década de 1990 al 2000, debido al despegue de la demanda y el desarrollo de la oferta del posgrado que se triplicó en este periodo, mientras que en el área de educación se cuadriplicó en esta misma década. Dicha expansión se entiende como reactiva ante las políticas institucionales que demandaron la obtención del grado por parte de los profesores para conseguir mejoras salariales, lo cual implicó un crecimiento desproporcionado que, en muchos casos, tal como plantea María Guadalupe Moreno Bayardo (2004), provocó un desfase en el control de su calidad, eficiencia y equidad.

Como se mencionó anteriormente, la apertura de programas de posgrado responde a intereses institucionales, sin embargo, se puede decir que la tendencia al aumento de maestrías profesionalizantes es consecuencia tanto del interés del profesor por su preparación profesional, ya que de esta manera puede aspirar a un ascenso o a una mejora salarial, como de la necesidad por mejorar su práctica educativa a partir de la reflexión y la intervención. El presente texto, resultado de la investigación que realizaron los autores, parte de la reflexión de los orígenes y la evolución del Programa de Maestría en Educación con Campo en Formación Docente, las motivaciones que llevan a los profesores al estudio de un posgrado, que en este caso es la maestría, y los principales obstáculos que se presentan para la obtención o no del grado, referencia importante por varias razones: documenta un tema escasamente tratado, analiza con rigor y sistematicidad las motivaciones de ingreso al programa de posgrado, las dificultades, los elementos facilitadores y las propuestas que realizan desde las voces de los egresados titulados del programa, así como de las dificultades y propuestas de los egresados no titulados de la maestría.

Si bien el estudio de la eficiencia terminal en los programas de posgrado (que se evidencia a través de la obtención del grado) ha sido un tema de interés presente de manera reiterada, la realidad es que existen pocas investigaciones al respecto, a pesar de que Norma G. Gutiérrez Serrano (2002) afirma que en América Latina los estudios de posgrado presentan básicamente los mismos problemas: baja eficiencia terminal, falta de líneas institucionales de investigación y ausencia de métodos de enseñanza específicos para el nivel, lo que provoca que aún se privilegie la transmisión de conocimientos y no se promueva la creatividad y el aprendizaje por descubrimiento de los alumnos, aspectos esenciales para el desarrollo de la investigación. Además, del total de alumnos que se inscriben en el posgrado, solo un 21 % se gradúa.

Respecto a la titulación en los programas de posgrado, se puede decir que las investigaciones realizadas con anterioridad afirman que el logro supone la obtención del grado, que se debe principalmente a cuatro factores: disponibilidad de asesores o facilitadores versados en el proceso de formación que se pretende en el programa de posgrado; antecedentes académicos y de investigación que tienen los estudiantes; el tiempo de dedicación a los programas y habilidades personales.

Es importante mencionar que en el proceso de elaboración de tesis el papel del asesor o director de tesis (como en algunos programas se concibe) es de gran valor porque el proceso no debe considerarse solo de índole académica, sino también de índole personal, aspecto que puede ser decisivo en la conclusión del trabajo hacia la obtención del grado. Parece ser que las coyunturas personales tienen como resultado un proceso de aprendizaje que es visto por el alumno como un elemento preparador para la dimensión personal y de interacción en la posterior actividad profesional como investigador.

De igual manera, resulta de especial importancia el reconocimiento por parte de los participantes del papel que adquiere la elaboración de la tesis como un elemento didáctico que no solamente aporta elementos para valorar si el alumno ha desarrollado competencias para la investigación científica, sino que es la última piedra de toque que propicia el desarrollo de aquellas habilidades y conocimientos que no fueron completamente realizados durante la instrucción formal en el programa.

Los autores del presente libro concluyen que en la obtención del grado del programa en estudio influyen otros aspectos tales como: las condiciones institucionales, determinantes en el proceso de formación durante el posgrado; sobresale la figura del asesor, la claridad que tienen los estudiantes respecto a "qué investigar o mejorar" y el "compromiso y dedicación de sí y con los demás".

Finalmente, a manera de cierre, se puede decir que los programas de posgrado cuyo énfasis es el desarrollo profesional tienen como propósito la profundización de conocimientos y competencias en el campo profesional de la educación, ya sea en la gestión y/o en la práctica docente, con la finalidad de que el profesional de la educación analice el contexto educativo en el que se desenvuelve a fin de que pueda interpretar las causas de las situaciones problemáticas, sea capaz de distinguir los aspectos en los que puede incidir y elegir estrategias y acciones para solucionarlas (porque se potencia la experiencia en la práctica que realiza). Además, se aportan conocimientos teóricos y metodológicos que contribuyen a la formación de investigadores en el campo educativo.

Los programas de posgrado profesionalizantes y con énfasis en el estudio de la práctica son muy valiosos porque es necesario ubicar cualquier hecho, situación, conocimiento o información dentro del medio en el cual adquiere sentido, lo que permite ver la manera en que éste modifica al contexto o le da una luz diferente, tal como lo plantea Edgar Morin (1999: 27), "se trata de buscar siempre las relaciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes para entender cómo una modificación local repercute sobre el todo y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes."

Esta obra, además de constituir una lectura obligada para los asesores de los programas de posgrado y tomadores de decisiones académicas en el nivel de posgrado, incrementa la masa crítica de conocimientos en este campo de investigación educacional y abona específicamente a la reflexión sobre los obstáculos y facilitadores que pueden presentar los estudiantes de un programa de posgrado profesionalizante.

Martha Vergara Fregoso

[Profesora–Investigadora en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara]

Referencias

Gutiérrez, N. (2002). "Las ciencias sociales en el nivel de estudios de posgrado en México". Revista de la Educación Superior. Vol. 31, no. 124. Octubre–Diciembre. 2002. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/revista/124/3/6/es/las-ciencias-sociales-en-el-nivel-de-estudios-de-posgrado-en-mexico

Moreno, M. G. (2007). "Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12, no. 33, pp. 561–580.

- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta: repensar la reforma, re-formar el pensamiento. Ediciones Nueva Visión. Argentina.
- Wuest, T. & Jiménez, P. (1990). "El posgrado en México". Cuadernos del CESU. No. 17. UNAM. México.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los discursos en torno a la profesionalización docente como clave para la transformación de la escuela y la mejora de la calidad educativa han insistido en modificar las disposiciones de cada profesor para formarse profesionalmente, cambiando la normativa de las condiciones de trabajo y de reconocimiento profesional. Las políticas que marcaron la reestructuración del trabajo docente dieron lugar a múltiples referentes que orientaron las decisiones sobre la apertura y el desarrollo de opciones formativas en las instituciones magisteriales. La matriz para la reconfiguración se introdujo en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual se ha ido ajustando en sus diferentes puntos y, recientemente, con las nuevas disposiciones normativas, mediante la Ley del Servicio Profesional Docente de 2013.

A principios de los noventa ya se anticipaba la necesaria reorganización y reforma curricular del sistema de formación inicial de profesores, la actualización, capacitación y superación profesional de los docentes en servicio y la introducción de un sistema de incentivos orientado a regular la carrera docente como soporte de la revaloración social de los maestros (SEP, 1992). La crítica a la condición docente en su histórica conformación como profesión de Estado y, en ella, la insuficiencia y la incapacidad para resolver los problemas del sistema (Arnaut, 1996) atravesaron discursos y diagnósticos desde los cuales se justificaba la urgencia por la profesionalización del magisterio.

Desde diversas perspectivas se ha insistido en demandar de los profesores cualidades para realizar los fines institucionales, compromiso para lograrlos y dedicación a su propia formación, cualidades dirigidas a la conformación de una nueva identidad profesional y ética guiada por programas estratégicos, traducidos en instrumentos de política que han desestructurado el estatuto docente. Asimismo, la elevación de los estudios de formación inicial para el magisterio a nivel superior, en 1984, alentó años más tarde la apertura de los posgrados como parte de un sistema integral aunque, posteriormente, el peso mayor se colocó en la introducción de la evaluación como base para el reconocimiento del estatus profesional.

La crítica a la formación docente que impulsó la tercerización de los estudios de educación normal se concretó con la reforma de 1984, a partir de la cual no solo se incrementó el tiempo, sino que desplazó la preocupación curricular por la enseñanza como eje formativo para colocar la investigación y la construcción de conocimiento por encima de las prácticas. Sin embargo, esta propuesta sugería para los formadores experiencia en investigación y el compromiso de superar el grado para el que estaban formados. Posteriormente, en 2002, en las escuelas normales se impulsó el Programa de Mejoramiento de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) como base para fortalecer la reforma curricular y promover una gestión académica colegiada frente a las exigencias de la evaluación con criterios del sistema universitario. En educación básica, ese mismo año, se introdujeron exámenes de ingreso al servicio docente y concursos de oposición para directores, supervisores y jefes de sector como parte del Compromiso Social por la Educación, firmado entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Las posteriores reformas curriculares a la educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006) fueron impulsadas y acompañadas por la ampliación y diversificación de la oferta de actualización, mientras proliferaban programas dirigidos a la profesionalización docente. En estas dinámicas, los profesores de educación

I En palabras de Fernández (2015: 13), al libre mercado de la formación continua concurrieron instituciones públicas, privadas y ONGs que después de someter sus ideas a dictaminación por parte de la Dirección de Formación Continua de Maestros en Servicio tenían la posibilidad de participar en la satisfacción de la demanda. El magisterio de educación básica tuvo a su disposición un amplio menú de opciones formativas, para el ciclo escolar 2009–2010, por ejemplo, el catálogo nacional incluyó 713 progra-

básica se movilizaron para responder a la expansión de atractivos programas de posgrado en educación, ofertados paulatinamente a lo largo y ancho del país por diversas sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

En este contexto, el análisis de la puesta en marcha de la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas (UPN 321), durante el periodo 1991–2014, posibilita profundizar en la relación entre las políticas gubernamentales y la problemática de la profesionalización docente para dar cuenta de las condiciones que las hacen posibles, para entender las expectativas y disposiciones de los participantes que las vuelven "razonables" o, por el contrario, las condiciones, expectativas y valoraciones que los conducen al abandono o al aplazamiento de las metas originalmente planteadas. Por este motivo, el acercamiento a los participantes ofrece referentes sobre las condiciones de posibilidad –institucionales y personales–, expectativas y motivos para cursar la maestría mencionada y obtener el grado o dejarlo pendiente, así como las valoraciones sobre la formación y autoformación en la base de la constitución de sí mismos en esta empresa.

Se trata, antes que de estimar los efectos de las políticas de profesionalización, de indagar las experiencias vitales y la apropiación de significados sobre la formación profesional en espacios institucionales, tomando como pretexto la experiencia de construcción y presentación de la tesis para obtener el grado para conocer las condiciones que facilitaron o dificultaron lograrlo. Con este fin se diseñó y aplicó un cuestionario a una muestra representativa de egresados titulados y no titulados de este programa. Asimismo, para complementar la información, se realizaron 10 entrevistas a egresados titulados y no titulados y se analizaron 51 respuestas a una pregunta abierta del cuestionario.

La estructura del informe se compone de 12 capítulos. En el primero se exponen los antecedentes sobre el surgimiento del posgrado en la sede central de la UPN y en el segundo se hace referencia a las carac-

mas diseñados por 229 instituciones, entre los que se encontraban 372 cursos de formación continua, 218 diplomados y 123 posgrados.

terísticas del Programa de Maestría durante sus tres etapas de operación, que abarcan el periodo de 1991 a 2014. El tercer capítulo se ocupa de la metodología; se describen las características del tipo de entrevista y la serie de preguntas del cuestionario, así como los criterios para la elección de los egresados titulados y no titulados que fueron entrevistados. Incluimos, a su vez, los procedimientos estadísticos para definir la muestra representativa de egresados. En el cuarto capítulo se hace una caracterización de los conceptos clave de la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu como soporte conceptual para analizar y dar sentido a la información empírica. Los capítulos quinto y sexto están dedicados a describir el contenido de las entrevistas de los profesores titulados y no titulados estableciendo un conjunto de categorías analíticas que permiten conocer las condiciones que favorecieron u obstaculizaron la titulación. En los capítulos séptimo y octavo se enuncian aquellas categorías que dan cuenta de la manera en la cual los egresados titulados socializaron sus aprendizajes y el significado que tuvo el hecho de haber obtenido el grado. En el noveno capítulo se hace una síntesis interpretativa sobre las condiciones institucionales y personales que favorecieron u obstaculizaron la conclusión de la tesis.

Para complementar el análisis cualitativo, en el capítulo 10 se concentra y analiza la información estadística de las respuestas del cuestionario conforme a los siete bloques temáticos de preguntas y se añade, para el caso de los egresados titulados, la comparación de diversas variables con el tipo de dictámenes obtenidos en el examen de grado para establecer diferencias entre el desempeño y la calidad de las tesis de los graduados. Finalmente, se presentan los resultados, las conclusiones acompañadas de las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes. Cerramos esta introducción no sin antes manifestar nuestra gratitud al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) que otorgó los recursos económicos para realizar esta investigación, así como a todos los egresados que se tomaron el tiempo para ser entrevistados y responder el cuestionario. Asimismo, agradecemos a los alum-

nos de la Licenciatura en Intervención Educativa que colaboraron con la localización de los egresados y la aplicación de los cuestionarios. Por último, ponemos el presente informe a disposición de los egresados del Programa de Maestría y a la comunidad académica de la UPN 321 en la página web de esta institución para que lo consulten y nos hagan llegar sus comentarios.

1. LA UPN Y LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN

a UPN, en su unidad central, ofertó programas de maestría a princi-Lipios de los años ochenta como respuesta a la demanda de los grupos magisteriales organizados. Los primeros programas atendieron solo a una generación, pues los problemas operativos, especialmente de plazas académicas para el nivel, representaron una restricción objetiva. Posteriormente, para corresponder a las demandas del Programa de la SEP de un Sistema Integral de Formación del Magisterio (1985), se abrieron cuatro Especializaciones y se aprobó, a su vez, la extensión del posgrado en las Unidades UPN del país destinada particularmente a los docentes de las instituciones de formación inicial del magisterio. No obstante, el énfasis se mantuvo en los programas de Licenciatura para la nivelación de los profesores en servicio mediante la oferta de Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria Planes 1985, mientras que en 1987 se volvió a incorporar una maestría cuyo programa fue aprobado en 1988 para ofertarse también en seis Unidades UPN en el país. En este sentido, el Programa Institucional de Posgrado de la UPN para el periodo de 1990 a 1994 fue aprobado en el marco de las políticas de modernización educativa y en el Programa Nacional de Posgrado impulsado por la SEP en 1991. Con ello se amplió la cobertura, más unidades UPN fueron autorizadas para ofertar la maestría en formación docente, que contaba para entonces con diseños curriculares para 25 campos formativos. Esta expansión cobró fuerza en pocos años ante el imperativo de articular y reordenar los servicios adaptándolos a las necesidades y condiciones locales de las Unidades UPN en el país. Este hecho, a su vez, incrementó la demanda potencial para los posgrados, toda vez que se impulsaron nuevos mecanismos de reconocimiento y carrera profesional al tiempo que se ofertaron nuevas licenciaturas, especialmente la Licenciatura en Educación Plan 1994.

Cabe mencionar que mientras las autorizaciones para las Unidades del sistema UPN seguían los protocolos institucionales, la oferta se multiplicaba en instituciones públicas y privadas con y sin experiencia en la formación de profesores, incluso en muchas sin el ofrecimiento de programas de licenciatura en este campo; según apunta la evaluación internacional, "credencialismo y diversificación indiscriminada de oferta de maestría en educación, sin reconocimiento, validación y consistencia" (Unesco-Orealc, 2013). En este contexto, la UPN 321 fue generando espacios institucionales mediante su participación en los Talleres Regionales de Investigación que, a modo de una embrionaria red académica y de investigación educativa, impulsó la oferta del posgrado (Calderón, 2007), lo que le permitió a la UPN generar condiciones nacionales y locales para la apertura, en 1991, de la primera maestría con la impronta de canalizar las experiencias para los docentes de las instituciones formadoras; una cuestión que luego hubo que atender en otra dirección pues la reforma a la educación básica, en 1993, volvía a centrar su atención en cubrir tanto las exigencias de innovación y cambio en el ámbito pedagógico como en la asunción de la hiperresponsabilización de los profesores, conminados a profesionalizarse, por el cambio de la escuela y la transformación de sí mismos. En este sentido, el énfasis se colocó en la formación continua y el desarrollo profesional de los profesores de educación básica como ejes en la redefinición de la carrera docente. La emergencia del posgrado en la UPN y su extensión en las Unidades del país en un escenario de ampliación de la oferta educativa en ese nivel, fue marcada por la construcción paralela de los instrumentos de regulación.

Con el propósito de garantizar la capacidad operativa y la calidad de los programas educativos se estableció, en 1990, un Reglamento para la obtención de grados, posteriormente, las Normas Mínimas para el Posgrado y, en 1991, el Proyecto de Reglamento para regular los estudios de

posgrado. Asimismo, la extensión a las Unidades en el país se impulsó mediante los Criterios Normativos para la Planeación, Desarrollo y Evaluación del Posgrado en las Unidades del Sistema UPN (UPN, 1994). Entre estos criterios, se insistió en garantizar la capacidad académica para la atención a la demanda. Las especificaciones se incorporaron al Reglamento para la operación del posgrado de 1998, vigente hasta septiembre del 2012.

Cabe mencionar que algunas investigaciones han analizado las relaciones entre los posgrados y las alternativas de profesionalización enfatizando la emergencia de relaciones y tomas de posición en tramas y negociaciones entre los principales actores en la formulación de políticas, la SEP y la SNTE (Moreno Bayardo, 2000; Maya, 2007), así como los contrasentidos de programas formativos que potencian el individualismo y limitan la acción política al dejar al margen las condiciones de realización (Sandoval, 2003) o la manera en que se han mercantilizado los posgrados, en una débil regulación y apertura de múltiples programas en instituciones públicas y privadas que compiten por la matrícula y se disputan al magisterio en servicio demandante (Arnaut, 2004; Calderón y Villarreal, 2007; Didriksson, 2008).² Estos rasgos, como se verá más adelante, también estuvieron presentes a lo largo de las tres etapas del Programa de la Maestría en la UPN 321, cuyas características exponemos a continuación.

² En Zacatecas, ocho instituciones privadas ofertaban, en 2006, 18 programas de posgrado, con dos destacadas características comunes: la primera es que ninguna ofrecía licenciaturas en educación y la segunda es que cubrían la enorme demanda que no lograban atender las instituciones de educación superior públicas, esto equivalía a 21,884 docentes que laboraban en los distintos niveles y modalidades educativas dependientes de la Secretaría de Educación y Cultura. Esta situación provocó que las instituciones privadas compitieran entre ellas y con las instituciones públicas por la "clientela" más demandante, esto es, los profesores en servicio interesados en "superarse académicamente" mediante la obtención de otro grado (Villarreal y Calderón, 2007).

2. LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN FORMACIÓN DOCENTE³

2.1 Primera etapa (1991–2001). La profesionalización de los formadores de docentes

I campo de la formación docente al que hace alusión este programa Lde maestría tuvo su origen en un requerimiento muy específico a la UPN 321 a principios de los años noventa: esto es, la apertura de un posgrado que atendiera las necesidades formativas de los docentes de educación normal para dar respuesta a las exigencias educativas derivadas de la reforma educativa de 1984 del subsistema que, desde ese año, formó parte tanto de la educación superior como de la reforma de la educación básica de 1993. En este marco, la UPN 321 se dio a la tarea de realizar las gestiones ante la Unidad Ajusco para ofertar el Programa de Maestría en Educación con Campo en Formación Docente, que inició en 1991 dando un paso importante para diversificar su oferta educativa e impulsar el desarrollo de la investigación educativa mediante la apertura de programas de posgrado. Este hecho significó, entre otras cosas, otorgar las facilidades para que muchos formadores de docentes de la UPN sin posgrado cursaran estudios de este tipo para integrarse en el corto plazo en la planta académica de estos programas mejorando así su perfil académico. Entre sus objetivos, destacan los siguientes:

a) Formar docentes e investigadores de alto nivel académico que contribuyan al conocimiento y a la búsqueda de solución de problemas educativos.

³ Dada la amplia duración y múltiples cambios del programa, solamente se presenta una versión resumida de sus tres etapas.

- b) Propiciar la reflexión teórica sobre el campo educativo contribuyendo de esta forma al conocimiento del estado actual del campo epistemológico de la formación docente y el desarrollo de los paradigmas de interpretación.
- c) Formar y actualizar los conocimientos teórico-metodológicos de los formadores de docentes para innovar las prácticas académicas en las instituciones de formación docente (UPN 321, 1994: 54).

Como se puede apreciar, la orientación de este programa puso énfasis en la investigación educativa en el campo de la formación de docentes pero, de acuerdo con el último objetivo, también se dejaba abierta la posibilidad de incursionar en proyectos de desarrollo profesional. Sin embargo, y pese a las sucesivas reformulaciones curriculares del programa, el énfasis en la formación docente fue una impronta que se mantuvo hasta la última generación de estudiantes.

A dos años de haberse ofertado este programa de maestría se propuso una reformulación mediante una evaluación,⁵ en la cual participaron 19 egresados de las dos primeras generaciones (1991 y 1992), directivos de la Secretaría de Educación y Cultura de Zacatecas y de centros for-

⁴ De acuerdo con el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), los programas de este tipo se clasifican en dos: el primero, con Orientación a la Investigación, se ofrece en los niveles de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento; tiene como propósito la formación de investigadores críticos y creativos a través de investigaciones originales; el segundo, con Orientación Profesional, se oferta en los niveles de doctorado, maestría y especialidad con la finalidad de estimular la vinculación entre sectores de la sociedad y el programa; tiene como propósito profundizar en las habilidades y competencias de un campo profesional para atender la demanda potencial del mercado laboral y de impacto inmediato al sector profesional. Cfr. SEP/CONACyT. PNCP (2015). Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado Presenciales. Versión 6.

⁵ Como parte de la evaluación, en julio de 1994 se aplicó una encuesta para explorar tres planos: i) Evaluación del Plan de Estudios; ii) Desempeños de los estudiantes; iii) Apoyo institucional. Cfr. Programa: Maestría en Educación, Campo Formación Docente. Propuesta de Reformulación. UPN. Unidad Zacatecas 32–A (S/F). Coordinador: Víctor Hugo Robledo.

mativos de docentes, así como personal académico de las licenciaturas y maestría de la UPN 321. Los resultados indicaban una valoración positiva del programa de estudios y un mediano desempeño de los estudiantes, mientras que el apoyo institucional (red de comunicación) fue evaluado en el rango de Muy Mal (46.2 %). Con respecto a las tutorías, la valoración de la primera generación se consideraba de Muy Mal (38.5 %) a Regular (38.5 %) y de la segunda, Muy Bien (68.6 %). Las conclusiones subrayan que los niveles elevados y de eficiencia son aquellos en donde los procesos dependen de los docentes y de los estudiantes y los niveles más bajos corresponden a la institución. El documento añade los perfiles de ingreso y egreso, los programas sintéticos, un esquema de evaluación continua del programa y cinco proyectos de investigación de los docentes del programa.

Cabe mencionar que el Programa de Maestría se cursaba en dos años mediante cuatro periodos semestrales, durante los cuales los formadores de docentes de las Escuelas Normales, el Centro de Actualización del Magisterio y otras instituciones asistían tres días a la semana a la UPN para cursar las asignaturas del Plan de Estudios, organizado en tres ejes temáticos: i) psicopedagógico; ii) sociohistórico; iii) investigativo. Entre el periodo de 1991 a 2014, cursaron sus estudios 19 generaciones con una matrícula de 969 estudiantes, de quienes 173 abandonaron el programa; es decir, la eficiencia terminal alcanzó 82.15 % pero, de 796 egresados, solamente se titularon 338.

Por lo que a la normatividad se refiere, el Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1998 de la UPN señalaba que cada alumno debía contar con un tutor integrante de la planta académica a partir del tercer semestre y, en su caso, designar a un tutor externo. El plazo para que los alumnos obtuvieran el grado académico no debía rebasar dos años. En cuanto al personal académico que operó el programa en esta fase, por lo general contaba con experiencia en el campo educativo, pero solamente uno de los cinco profesores de tiempo completo contaba con el grado académico de este nivel, lo que llevó a suspenderlo en los años

1993 y 1994. Además, 56.6 % contaba con nombramiento de base y tiempo completo y el resto se distribuía en personal contratado (36.6 %) e interinatos (6.6 %), lo que ocasionaba notable movilidad laboral. Esta situación generó una sobrecarga a los profesores responsables de impartir el eje investigativo y atender las asesorías de tesis de los alumnos.⁶ Los espacios escolares y, en general, el mobiliario y equipo para operar la maestría eran adecuados, pues se contaba con aulas suficientes, un laboratorio de idiomas y biblioteca.

A lo largo de este periodo, las deficiencias del programa se subsanaron paulatinamente al contratarse profesores con el grado académico de maestría y retomar de manera sistemática la planeación de las actividades académicas, líneas de investigación incluidas, pero estas medidas no fueron suficientes para elevar los niveles de titulación que comenzaron a acusar déficits significativos que cuestionaban el cumplimiento de los propósitos del programa. En efecto, a nueve años de haberse ofertado, se realizó una evaluación integral con la participación de un especialista externo, la colaboración de los formadores de docentes y un grupo de estudiantes (UPN 321, 2000).⁷ En el informe de esta evaluación se reconocía la insuficiente titulación relativa a las cinco generaciones de egresados; subrayaba, a este respecto, la falta de tiempo de los estudiantes, su inasistencia a las asesorías y la ausencia de becas-comisión.

Otros aspectos problemáticos se relacionaban con la ausencia de programas de formación de la planta académica, su alta movilidad ante la falta de profesores de tiempo completo, inexistentes informes sobre los avances de tesis, inequidad en la designación de las asesorías de tesis y escasa investigación. Con respecto a los programas de estudio, se

⁶ En esta investigación y en los programas de posgrado de la Unidad Zacatecas de la UPN se emplea el término "asesor" para designar a quien se responsabiliza de orientar teórica y metodológicamente el trabajo recepcional de los estudiantes (tesis u otra modalidad) para que obtengan el grado académico correspondiente (especialización, maestría y doctorado).

⁷ La evaluación fue realizada por la Unidad Central del Ajusco de la UPN, ubicada en la ciudad de México.

reportaba escasa vinculación entre los ejes del programa, falta de correspondencia entre el objeto de estudio de los proyectos de tesis con el campo de la formación docente y confusión en el manejo de los enfoques teórico-metodológicos.

Finalmente, el informe señalaba las dificultades para conocer el impacto en los egresados. En síntesis, los problemas en el desarrollo de este programa se manifestaron desde sus primeros años de operación, a saber: no contar con el número suficiente de docentes con el grado de maestría, la diversidad de trayectorias formativas, deficiente asesoría y débiles procesos de gestión y trabajo colegiado. Estas carencias se manifestaron en el estudio sobre las características de las tesis en esta etapa del programa (Calderón, 2011), particularmente la diversidad temática y múltiples aspectos del objeto de estudio, escaso diálogo con los conceptos principales de la investigación e inconsistencia de las técnicas de obtención y análisis de los datos.⁸

2.2 SEGUNDA ETAPA (2002–2005). HACIA LA MASIFICACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LOS PROFESORES EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA

A partir del notable incremento de la matrícula de los programas de licenciatura en la UPN 321 y las políticas de profesionalización y promoción laboral del magisterio de educación básica, la demanda por los estudios de posgrado, incluso de doctorado, ascendió desbordando la capacidad de las instituciones de educación superior públicas para atender, en condiciones académicas aceptables, las crecientes solicitudes de ingreso de los profesores en servicio del magisterio zacatecano, pues en estas instituciones muy pocos contaban con el grado de maestría.

Durante esta etapa, la matrícula escolar se incrementó 100% al pa-

⁸ Cabe aclarar que estos rasgos no son generalizables, pues el estudio muestra diferentes niveles de rigurosidad y, por tanto, de calidad, es decir, tesis buenas, regulares y deficientes.

sar de 29 a 58 alumnos. El programa rebasó las fronteras del municipio de Guadalupe, sede de la Unidad Zacatecas de la UPN, al ofertarse mediante dos subcentros en las ciudades de Río Grande y Sombrerete. Los estudiantes normalistas paulatinamente fueron reemplazados por profesores en servicio de educación básica y se acentuó el tránsito de programa en investigación a programa con orientación profesionalizante, situación que propició el desarrollo mayoritario de proyectos de intervención docente. La planta académica se incrementó con muchos egresados del propio programa. La preocupación por atender a toda costa a los profesores en servicio ante la creciente y onerosa oferta de posgrados en educación de las instituciones de educación privada, vista como un amenaza al carácter público de la educación, fue una de las principales razones que propiciaron una respuesta institucional para contener dicha amenaza y dar cabida al "credencialismo", alentado por las políticas educativas.

Cabe mencionar que en esta etapa se promovieron los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y los Cuerpos Académicos (CA). Con respecto a los primeros, el balance en términos cuantitativos fue negativo ya que no se realizaron procesos para iniciar la autoevaluación de los Programas Educativos conforme a los lineamientos de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), ni para lograr el registro de la maestría en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Con respecto a los CA, en el periodo 2003–2005 se registraron ante el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) cuatro CA en formación. Sin embargo, hasta 2006, de los 19 PTC solamente 11 (58 %) participaban en los CA registrados (UPN 321, 2007), entre otras razones, porque muchos docentes carecían de proyectos de investigación.

La apertura de la maestría en 2006 ya se ofertaba en dos grupos en la sede de Guadalupe en Zacatecas y en cuatro subcentros de la UPN en las ciudades de Jerez, Tlaltenango, Sombrerete y Valparaíso (dos grupos), con una matrícula de 204 estudiantes, pero en la penúltima generación de 2011 se duplicó a 10 subcentros al sumarse los de Fresnillo, Río Grande, Loreto, Calera y Juan Aldama.

Desde 2006 hasta el cierre del programa, la tendencia hacia la masificación de la maestría cobró fuerza y fue su principal rasgo distintivo a lo largo de ocho años, lo que ocasionó que las reestructuraciones curriculares durante esta etapa se desdibujaran, aunada la creciente acumulación del rezago en la titulación, producto a su vez del relajamiento de los procesos académicos (tutorías excesivas y asistemáticas, planta docente con bajos perfiles académicos y sin relación laboral con la UPN, convenios municipales y sindicales para ofertar el programa, pago de tutorías sin conclusión de los trabajos recepcionales, calificaciones discordantes) y un interés institucional desmedido por la obtención de recursos económicos propios mediante el pago de cuotas de inscripción. En este contexto de masificación, la maestría no solo se vio imposibilitada para atender la demanda de profesores de educación básica que requerían cursar estudios de posgrado, sino que sus resultados no fueron los esperados y las medidas remediales puestas en marcha mediante seminarios intensivos que disminuyeran el elevado déficit de titulación tampoco influyeron significativamente en su solución. Por este motivo, en el marco de los Programas de Fortalecimiento Institucional (PRO-FORM 2011 y 2012) que centraba su atención en el reordenamiento de la oferta educativa, se tomó la decisión de reducir al máximo la matrícula y cancelarlo en el ciclo escolar agosto-diciembre del 2012, ya que no había condiciones para actualizar los programas de estudio y resolver el desbordado rezago en la titulación.

3. METODOLOGÍA

On la finalidad de recabar la información empírica suficiente para conocer las condiciones que favorecen u obstaculizan la construcción de tesis del Programa de Maestría se decidió aplicar una encuesta y, en un segundo momento, complementar la información obtenida mediante la realización de entrevistas que permitieran ampliar y profundizar aquellos aspectos que requerían información adicional.

Sin embargo, cabe aclarar que las dificultades para aplicar el cuestionario a los egresados titulados y no titulados implicaron una demora que impidió contar en el tiempo previsto con el número de cuestionarios que arrojó la muestra estadística. Las principales dificultades fueron la falta de localización de los alumnos egresados, el cambio de centro de trabajo, el desinterés y, en algunos casos, la jubilación y la defunción de profesores. Los egresados no titulados fueron, a su vez, los más renuentes a colaborar, quizá por la insatisfacción o malestar que les causó no haber obtenido el grado de maestría.

Los integrantes del Cuerpo Académico fuimos sensibles a esta situación. En virtud de ello, se tomó la decisión de comenzar por el análisis cualitativo de las 10 entrevistas ya que, salvo un par de casos, fue más rápida la localización y colaboración de los egresados titulados y no titulados, así como la transcripción de su contenido; el análisis estadístico se dejó para un segundo momento. A continuación se describe el proceso metodológico que se siguió para definir el número de egresados titulados y no titulados para responder el cuestionario.

3.1 La muestra y los cuestionarios recuperados

Como ya se dijo en el apartado 2.1, la Maestría en Educación Campo Formación Docente se ofertó durante 19 generaciones entre los años 1991 a 2014 con una matrícula de 969 estudiantes, de quienes 173 abandonaron los estudios; de 796 egresados, solamente se titularon 338, es decir, 42.46 %. En la Tabla 1 se consignan las estadísticas generales (matrícula escolar, deserción, número de egresados y titulados).9

Tabla 1. UPN 321. Maestría en Educación Estadísticas generales (1991–2014)

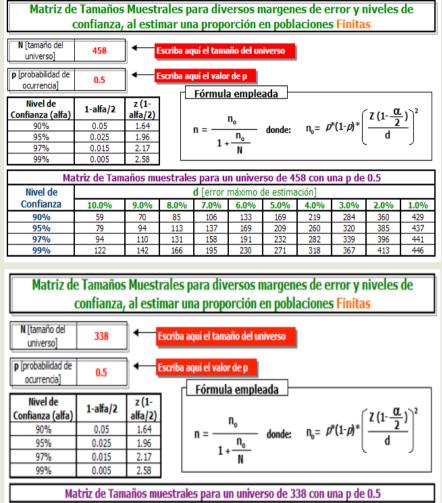
Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Generaciones	19	
Matrícula general	969	100 %
Deserción	173	17.85 %
Egresados	796	82.15 %
Titulados	338	34.88 %
No titulados	458	47.26 %
Índice de titulación		42.46 %

Después de organizar estadísticamente los datos, se procedió a realizar un muestreo probabilístico basado en el principio de equiprobabilidad, según el cual todos los estudiantes tienen la misma probabilidad de ser elegidos para formar parte de la muestra y asegurar su representatividad. Para determinar el tamaño muestral se usó una matriz de tamaños muestrales disponible en internet que, previa captura de datos, proporcionó las siguientes opciones: elección de la probabilidad de ocurrencia (p: 0.5), error de confianza (95 %) y nivel máximo de estimación (8 %), lo que

⁹ El cálculo de eficiencia terminal se hizo dividiendo el número de egresados con respecto al total de los alumnos matriculados al inicio del programa y el de titulación entre el total de egresados y el número de titulados.

arrojó una muestra de 104 estudiantes para egresados no titulados y de 113 para titulados, como se ilustra en la Tabla 2 que incluye las dos matrices.

Tabla 2. Matriz de tamaños muestrales



Matriz de Tamaños muestrales para un universo de 338 con una p de 0.5										
Nivel de	Nivel de d [error máximo de estimación]									
Confianza	10.0%	9.0%	8.0%	7.0%	6.0%	5.0%	4.0%	3.0%	2.0%	1.0%
90%	56	67	80	98	120	150	187	233	281	322
95%	75	88	104	124	149	180	216	257	296	327
97%	87	102	119	140	166	197	232	269	303	329
99%	112	128	147	169	195	224	255	286	313	331

Este tipo de muestreo se fortaleció con el muestreo aleatorio estratificado, que consiste en considerar categorías típicas diferentes entre sí (estratos) que poseen gran homogeneidad respecto a alguna característica como la edad, el municipio de residencia, el sexo, el estado civil, etcétera. En este caso, se consideró que estuvieran representadas las 19 generaciones de egresados y todas las sedes de la UPN en el estado donde se ofertó el programa. Cada estrato funciona independientemente; dentro de ellos se aplicó el muestreo aleatorio simple para elegir los elementos concretos que formaron parte de cada estrato de la muestra. Cabe mencionar que la distribución de la muestra en función de los diferentes estratos se denomina afijación y puede ser de diferentes tipos; en este caso se usó la Afijación Proporcional, en que la distribución se hace de acuerdo con el peso (tamaño) de la población en cada estrato.

Como se observa en la Tabla 3, los estratos proporcional y aleatoriamente se distribuyeron en tres bloques generacionales: el primero, integrado por las generaciones 1 a la 3; el segundo, por las generaciones 4 a la 9; el tercero, por las generaciones 10 a la 19.

Tabla 3. UPN 321. Maestría en Educación Distribución de la muestra estratificada por bloques generacionales para Titulados y No titulados

Bloques	Frecuencia	Porcentaje	Muestra (8 %)
Titulados			
1 (G1–3)	17	5	5
2 (G ₄ –9)	82	24	25
3 (G10–19)	237	70	74
Totales	336	99	104

Bloques	Frecuencia	Porcentaje	Muestra (8 %)
No titulados			
1 (G1–3)	14	5	4
2 (G4-9)	78	24	19
3 (G10–19)	366	70	90
Totales	458	99	113

Una vez identificado el número de egresados que ocuparía cada bloque, se determinó proporcionalmente el número que representaría a cada generación (ver Tabla 3); posteriormente, se usó un dispositivo en el programa *Excel* para generar números aleatorios que garantizaran la equiprobabilidad y determinaran el número de egresados a quienes se aplicaría el cuestionario. El total de la muestra estadística fue de 104 egresados titulados y 113 para no titulados.

Una vez determinada la muestra en todos sus niveles, se procedió a su aplicación. Cabe reiterar que la dispersión de la muestra, el tiempo abarcado (21 años) y la disposición de los egresados para participar fueron algunos obstáculos para recuperar la totalidad de las encuestas aplicadas. En este sentido, el porcentaje de cuestionarios recuperados fue 43.26 % para egresados titulados y 15.93 % para no titulados. El análisis de los cuestionarios recuperados se hizo en el programa estadístico SPSS versión 22.

3.2 Los instrumentos y los sujetos

Como hemos mencionado, a cada grupo de la muestra se le aplicó un cuestionario con un total de 51 ítems para los egresados titulados y 47

para los egresados no titulados, organizado en siete categorías de preguntas de las cuales la primera plantea datos generales (género, edad, estado civil, lugar de nacimiento, etc.); la segunda, con 8 ítems, indaga la situación laboral de los egresados durante el periodo en el cual cursaron la maestría; la tercera categoría tuvo como objetivo recuperar, mediante 4 ítems, las opiniones sobre el tiempo transcurrido para quienes lograron titularse y, con el mismo número de ítems en el caso de los no titulados, conocer los principales obstáculos para construir la tesis. Cabe aclarar que en esta categoría se ubican las diferencias más notables entre ambas poblaciones de egresados.

El objetivo de la cuarta categoría fue conocer las características sobre la calidad de las asesorías a través de 13 ítems, en tanto que la quinta estuvo centrada en indagar el tiempo dedicado a la elaboración de la tesis, así como los capítulos en que egresados titulados y no titulados tuvieron mayores dificultades para desarrollarla, con 7 y 9 ítems respectivamente. El propósito de la sexta categoría, que incluyó 3 ítems, fue identificar la relación entre el Plan y los programas de estudio y la elaboración de la tesis. Finalmente, en la séptima categoría se propuso conocer, mediante dos ítems, el efecto en su situación laboral de haber cursado la maestría. En ambos cuestionarios se formuló la única y última pregunta abierta sobre las sugerencias que harían los encuestados a los estudiantes actuales para concluir la tesis y obtener el grado correspondiente (ver Anexos 1 y 2).

3.3 Las entrevistas

El criterio para la selección de los profesores entrevistados, titulados y no titulados, fue que hubieran egresado de la UPN 321 en las tres etapas del Programa de Maestría. Se procedió, por consiguiente, a la elaboración de un guion de entrevista semi–estructurada integrado

por siete preguntas. ¹⁰ En este sentido se entrevistó a 10 docentes, cinco titulados y cinco no titulados, cuyos nombres fueron sustituidos para resguardar su identidad. Los primeros (tres hombres y dos mujeres) cursaron sus estudios en las siguientes etapas de la maestría: un formador de docentes jubilado y otra en servicio durante el periodo fundacional (1991–2001); un profesor de educación primaria y otro de secundaria técnica en la segunda etapa (2002–2005) y una docente jubilada de educación primaria en la tercera etapa (2006–2013). Los segundos (cuatro mujeres y un hombre) estudiaron en los siguientes periodos: dos formadores de docentes en el periodo inicial y tres profesoras durante la segunda y tercera etapa: la primera, adscrita a educación primaria, la segunda a telesecundarias y la tercera a bachillerato. La mayor parte de las entrevistas se realizó en los centros de trabajo y en las viviendas de los egresados, solamente dos en la UPN 321, con una duración promedio de 14 minutos. En la Tabla 4 se concentran los anteriores datos.

IO Las preguntas fueron las siguientes: I. Mencione los aspectos que mayores dificultades tuvo para desarrollar y concluir su tesis. 2. Mencione los aspectos que más le favorecieron para desarrollar y concluir su tesis. 3. Desde su punto de vista ¿cuáles estrategias considera usted que deben tomarse en cuenta para que los estudiantes de maestría logren titularse? 4. ¿En qué medida la asesoría recibida influyó en el desarrollo y conclusión de su tesis? 5. ¿Ha compartido usted los aprendizajes adquiridos como resultado de sus tesis? 6. ¿Podría describirnos de qué manera los ha compartido o las razones de no haberlo hecho? 7. Para usted, ¿qué representó el hecho de haberse titulado?

Tabla 4. UPN 321. Maestría en Educación Relación de profesores entrevistados por etapa, generación y centro de trabajo

			,	•
	Nombre	Etapa	Generación	Centro de trabajo
	Leonora	I	1991–1993	Escuela Normal
	Jacinto	I	1991–1993	CAM*
Titulados	Miguel	II	2002–2004	Primaria
No titulados	Tomás	II	2002–2004	Secundaria técnica
	Susana	III	2006–2013	Primaria
	Rebeca	I	1991–1993	Escuela Normal
	Rubén	I	1991–1993	CAM
	Aurora	II	2002–2004	Primaria
	Soledad	III	2008–2010	Telesecundaria
	Inés	III	2008–2010	Bachillerato

^{*} Centro de Actualización del Magisterio

Para ampliar y complementar la información de las entrevistas se tomaron en cuenta 51 respuestas de la pregunta abierta del cuestionario, cuyo sentido es el mismo de la pregunta 3 de la entrevista ("Desde su experiencia, ¿qué sugerencias haría a los estudiantes de maestría para que logren titularse en el tiempo establecido en el programa?). Cabe mencionar que 32 respuestas procedieron de egresados titulados y 19 de no titulados.

El proceso para realizar el análisis del contenido de las respuestas de las entrevistas y de la pregunta abierta arriba mencionada se ajustó al siguiente procedimiento: 1. Transcripción del conjunto de respuestas. 2. Lectura y revisión de las mismas. 3. Codificación. 5. Establecimiento de categorías. 6. Validación de categorías. 7. Interpretación de los datos.

4. PERSPECTIVA ANALÍTICA

La perspectiva analítica de la que partimos nos sitúa frente a los procesos históricos de estructuración del campo de la escolarización, específicamente de la formación docente. La teoría de los campos sociales (Bourdieu, 2002) permite situar las condiciones en las que se fueron definiendo las configuraciones institucionales del posgrado y los puntos de vista de los participantes. Atendemos a la naturaleza relacional en la que se produce el espacio social como la configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas en función de un orden establecido y un sistema de legitimidades socialmente reconocidas (Bourdieu, 1997). La estructura del campo se produce en las relaciones de fuerza de los participantes, en la movilización por las posiciones y los recursos de que disponen o condicionan su entrada en el juego. En este caso, enfatizamos las coordenadas institucionales, los posicionamientos y las relaciones que posibilitaron o dificultaron conseguir el bien esperado.

En esta perspectiva, la noción de *espacio social* es fundamental en el modelo teórico de Pierre Bourdieu porque contiene el principio de una aprehensión relacional del mundo social, puesto que toda la "realidad" que designa reside en la *exterioridad mutua* de los elementos que la componen: las relaciones objetivas.¹¹ Los individuos y los grupos, dice Bourdieu (1997), existen y subsisten en y por la *diferencia*, se existe en la medida que se ocupa una posición determinada, distinta y distinguida en un espacio de relaciones que, aunque difícil de manifestarse empíri-

^{11 &}quot;Contra todas las formas de monismo metodológico que pretenden afirmar la prioridad ontológica de la estructura o el agente, del sistema o del actor, de lo colectivo o de la individualidad, Bourdieu proclama la primacía de las relaciones" (Bourdieu & Wacquant, 1995: 23).

camente, es la realidad de los comportamientos de los grupos y los individuos.

Para Bourdieu (1997), todas las sociedades se presentan como espacios sociales, como estructuras de diferencias en los que la lógica y el comportamiento de los grupos o individuos sólo se comprende si se conoce empíricamente el principio que fundamenta esas diferencias. El espacio social es, desde esta perspectiva, un conjunto de posiciones que no es inmutable y la descripción del estado de las posiciones sociales permite comprender la dinámica y los mecanismos mediante los cuales se conserva o transforma ese espacio social, también llamado campo. Los agentes que se encuentran inmersos en un campo tienen más en común, cuanto más próximos socialmente estén y viceversa. Bourdieu lo acota de la siguiente manera:

el espacio social se define por la exclusión mutua, o la distinción de las posiciones que lo constituyen, es decir, como estructura de yuxtaposición de posiciones sociales (a su vez definidas [...] como posiciones en la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital). Los agentes sociales, y también las cosas, en la medida que los agentes se apropian de ellas y, por lo tanto, las constituyen como propiedades, están situados en un lugar del espacio social, lugar distinto y distintivo que puede caracterizarse por la posición relativa que ocupa en relación con los otros lugares (por encima, por debajo, en situación intermedia, etcétera) y por la distancia (llamada a veces "respetuosa": longinquo reverentia) que lo separa de ellos (1999: 178).

Esta proximidad o alejamiento social no sólo perpetúa el campo como un espacio de posiciones sociales, sino que la distancia se convierte también en una estructura activa, en un espacio de tomas de posición. A cada clase de posiciones le corresponde un conjunto sistemático de bienes y propiedades simbólicas, así, los diferentes grupos sociales se distinguen y toman una determinada posición en el campo según sea su

volumen de bienes simbólicos entre los cuales se destacan, por ser las formas de distinción más eficientes, la propiedad de un capital económico y de un capital cultural.

El espacio social es comparable con el espacio geográfico: ambos son susceptibles de recortarse en regiones, aunque su diferencia fundamental estriba en que las relaciones entre los sujetos de regiones geográficas no están directamente determinadas por su proximidad social. En el caso de las regiones sociales ocurre lo contrario, los agentes, los grupos o las instituciones que en él se encuentran tienen más propiedades en común por su proximidad en ese espacio social, es decir, los agentes se relacionan en mayor medida cuanto más semejantes son sus condiciones sociales y "menos relaciones tienen cuando su distanciamiento social es mayor" (Bourdieu, 1988a: 130).

En las sociedades simples no hay una gran diversidad de posiciones o de campos porque el espacio social es reducido, pero en las sociedades complejas el cosmos social está constituido por microcosmos relativamente autónomos que son espacios con una lógica y necesidades específicas. Cada región o microcosmos es un campo de producción simbólica, un espacio que produce ciertas relaciones que corresponden a la lógica y necesidades de este microcosmos. Sin embargo, las relaciones objetivas entre las posiciones no son interacciones azarosas o vínculos intersubjetivos, son relaciones que existen, como dijera Marx, "independientemente de la conciencia y de la voluntad individuales" (Marx en Bourdieu & Wacquant, 1995: 64), son relaciones determinadas por la lógica y las necesidades que se imponen en el campo donde están inscritos, por la posición que tienen en él y por la posición que su campo tenga respecto de otros campos. En este sentido, se puede decir que el campo es:

Una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones de fuerza que se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que se imponen a sus ocupantes por la situación actual y po-

tencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder o de capital y de paso por sus relaciones objetivas con las demás posiciones o campos (denominación, subordinación, homología, etc.) (Bourdieu & Wacquant, 1995: 64).

En síntesis, una visión del espacio social desde la óptica de los campos permite, entre otras cosas, geometrizar la realidad y ubicar la existencia de microcosmos con diferente lógica y necesidades. Esto representa un primer punto para el análisis de los campos porque posibilita pensar en la realidad social como un ente complejo, multidimensional y dinámico.

La dinámica que caracteriza a los campos de producción simbólica, así como la competencia entre diferentes campos, son ideas que no permiten pensar en la existencia de un agente o un grupo eternamente dominador o dominado. Según la relación que se analice, cada agente o cada grupo puede ser, al mismo tiempo, dominador o dominado; su posición dependerá de la cantidad de bienes socialmente valiosos (capital simbólico) que posea y el campo en que se desenvuelva.

Empero, si las relaciones entre los agentes o grupos no obedecen a una intención consciente ni a un determinismo de tipo estructural, entonces, ¿cuáles son las razones por las que los agentes se relacionan? Sobre esto se afirma que las relaciones entre los agentes están inducidas por una especie de juego¹² o *illusio* que, además de ser el motor del campo, le da sentido a las acciones de los agentes. Ingresar en cualquier campo significa una aceptación tácita de lo valioso que es jugar, de las reglas, de las ventajas y de los límites que no hay que transgredir. En el *illusio* de los campos, al igual que en los juegos de naipes, en cada campo se cruzan apuestas entre los jugadores con el objetivo de ocupar un mejor lugar y se realizan utilizando como moneda corriente las diferentes formas de capital (económico, cultural y social).¹³

¹² El juego, en el modelo teórico de Bourdieu, es una noción que alude más al juego como competencia que como actividad placentera.

^{13 &}quot;el capital cultural es en realidad un capital informacional que existe en los estados

El capital simbólico determina la naturaleza y las condiciones de las apuestas y es también la propiedad que queda luego de ganar las apuestas: esta es la razón de que un agente con un gran volumen de capital realice jugadas más arriesgadas, pues su remanente le permite perder hasta cierto grado. Además, una apuesta arriesgada le da más posibilidades de acrecentar su capital simbólico lo que, a su vez, le permite ejercer un poder o una influencia dominante dentro del campo. Por su parte, los agentes con escaso volumen de capital global no pueden darse lujo de tener grandes pérdidas, por lo que hacen apuestas más conservadoras aunque obtengan ganancias mesuradas. Esta capacidad de apostar de manera diferente genera el *efecto Mateo*; quienes más tienen, más probabilidades tienen de ampliar su capital (*Cfr.* Tenti, 1984).¹⁴

La idea del *illusio* no sólo supone que el agente juega porque quiere, todos los agentes y todos los campos están atrapados en el juego, de ahí que las luchas por las posiciones en los campos sólo produzcan "revoluciones" parciales. Una transformación total del campo significaría la abolición del juego y la desaparición del acuerdo que le da dinámica, es decir, el juego y el campo son una misma cosa, uno existe sólo en la medida que existe el otro. Pensar en la total transformación del campo es pensar en su desaparición, lo que quedaría sería un espacio social diferente, con un nuevo *illusio*, es decir, un nuevo campo. Como la posición de fuerza es la verdadera razón del juego en todo campo, los dominantes tienden a practicar estrategias que les permiten conservar su posición y los dominados, con mayores deseos de transformarla, son más propensos a desplegar las estrategias subversivas.

incorporado, objetivado e institucionalizado. El capital social es la suma de los recursos, actuales o potenciales, correspondientes a un individuo o grupo, en virtud de que éstos posean una red duradera de relaciones, conocimientos y reconocimientos mutuos más o menos institucionalizados, esto es, la suma de los capitales y poderes que semejante red puede mover" (Bourdieu & Wacquant, 1995: 83).

^{14 &}quot;al que tenga se le dará, y tendrá en abundancia; pero al que no tenga se le quitará hasta lo poco que tenga" (Evangelio según San Mateo, en Tenti, 1984: 9).

Por otro lado, la capacidad de los campos para producir un gran volumen de capital simbólico tiene efectos directos sobre los agentes que desean ingresar en él. Todo agente que ingrese en un campo debe poseer tal volumen de capital cultural que le sea posible comprender los signos que circulan en él. Ingresar en un campo fuertemente estructurado supone la necesidad de poseer un alto volumen de capital cultural, porque los agentes dominantes que desean preservar su dominio tienen la oportunidad de excluir a los apostadores potenciales elevando los requisitos de ingreso, esto es, exigiendo un mayor volumen de capital cultural a los aspirantes.

Esta exigencia se puede objetivar en los requisitos de ingreso para los programas de posgrado, a diferencia de los programas que tienen por objeto la pedagogía, las ciencias de la educación, el *curriculum*, la práctica docente, la innovación educativa, etc., los de matemática exigen a los aspirantes (explícita o implícitamente) cierto volumen de capital (el conocimiento de ciertos aspectos de la matemática) para ingresar o permanecer en ellos.

4.1 El capital simbólico como sustancia del juego

Interrogarse sobre el capital simbólico es, al mismo tiempo, cuestionarse sobre la relación entre la cultura y la forma en que se convierte en un bien, en un objeto de ventajas sociales; en síntesis, es interrogarse sobre el papel que la cultura ocupa en las relaciones entre los agentes y los campos.

La cultura, como afirma Bourdieu (1998), es esa especie de saber gratuito que paradójicamente sirve para todos los fines, pero se adquiere a una edad en la que todavía no se tienen problemas planteados. Genera dos tipos de relación con ella: el agente puede pasarse la vida acreditándose o cultivándose sin tener ningún fin determinado o puede servirse de ella como una caja de herramientas más o menos

inagotables; en ambos casos, la función de la cultura, en apariencia, es designar a los agentes en quienes tiene posibilidades de encontrar ayuda, es decir, la cultura puede funcionar como una herramienta y en ese sentido ayuda a los agentes, pero en ese mismo acto se ve acrecentada, profundizada.

Los agentes que se ayudan ayudando a la cultura lo hacen porque están preparados por la lógica y la historia de su formación para tratar a la cultura como una herencia, como un tesoro que se contempla, que se venera, que se celebra y que por esa misma razón se valoriza; son agentes que ven a la cultura como un capital destinado a ser exhibido y a producir dividendos simbólicos. Sin embargo, esta visión desinteresada de la cultura no restringe las ventajas, conscientes o no, de su uso, ya que toda actividad humana se compone de dos dimensiones relativamente independientes: la técnica y la simbólica. La dimensión simbólica es esa especie de metadiscurso práctico por el cual se hacen valer ciertas propiedades destacables y ventajosas de una acción (la blusa blanca del médico es un símbolo que este agente utiliza para destacar propiedades de su hacer que le significan ventajas, dado el prestigio social de su profesión). Sería ingenuo decir que la actividad que le produce mayores ventajas al agente es la técnica y que, por ello, habría que reducir el tiempo y la energía consagrados a la dimensión simbólica. Aunque esta reducción supondría acrecentar las actividades puramente técnicas,

en un universo donde la definición social de la práctica implica una parte del show [...] es también exponerse a perder las ventajas simbólicas de reconocimiento que están asociadas al ejercicio normal de la actividad. Con el hecho por contrapartida, de que hasta las concesiones más limitadas y más controladas al show, no ocurren sin riesgos en todos los órdenes (Bourdieu, 1988a: 40).

Lo simbólico no sólo reditúa ventajas, su disminución también puede restringir las ventajas obtenidas mediante la actividad técnica. Esta de-

pendencia entre los dos tipos de acciones tiene su fundamento en la naturaleza misma del mundo social, que es un objeto no solamente físico, sino construido histórica y socialmente como un objeto eminentemente simbólico. La inestabilidad del mundo social es inherente a su naturaleza simbólica porque, al estar fundado sobre la subjetividad de la reputación, la opinión y la representación son inestables en tal medida que pueden ser destruidas por cuestiones igualmente subjetivas, como la sospecha y la crítica (Bourdieu, 1998).

La posibilidad de objetivar estas subjetividades se encuentra en la identificación de las relaciones o posiciones objetivas que tienen los agentes que pueden volverse actuantes y eficientes, son ocupadas con la ostentación de los poderes sociales fundamentales: capital económico (bajo sus diferentes formas o representaciones), capital social y capital cultural. Estas diferentes manifestaciones de capital toman la forma de un capital simbólico cuando se considera el volumen global conformado por los diferentes capitales que ostenta un campo o un agente. En este sentido, los agentes, las instituciones y los campos son ubicados jerárquicamente en el espacio social,

en primer término, de acuerdo con el volumen global de capital que posean y sólo en segundo término son ubicados conforme la estructura de su capital, es decir, respecto del peso específico de cada uno de los diferentes tipos de capital (Bourdieu, 1988a: 131).

De entre los tres tipos de capital, el económico se distingue por su materialidad y se objetiva a través de la posesión de bienes materiales. Por su parte, el capital cultural, al que también se le llama *capital informacional*, es un conjunto de conocimientos genéricos que permiten reconocer, apreciar o responder de ciertas maneras ante objetos o situaciones del mundo social. El capital cultural existe bajo tres formas o manifestaciones: incorporado, objetivado e institucionalizado en el agente, en las relaciones objetivas y como un objeto socialmente instituido.

En el otorgamiento de bienes sociales es fundamental el papel de la institución escolar. Un título escolar es capital simbólico universalmente reconocido, válido en todos los mercados, de ahí que, como afirma Bourdieu (1998), la escuela en tanto institución regulada por el Estado canaliza el capital hacia el capital, es decir, realiza una selección de los agentes con mayor capital y les otorga una mayor distinción por la vía de los títulos con mayor prestigio social. Este proceso de selección cultural tiene dos momentos: el primero se realiza a través del ingreso de los agentes en las escuelas; los agentes con escaso volumen de capital son absorbidos por escuelas de tipo asistencial de poco prestigio, mientras que aquellos con mayor volumen de capital ingresan, generalmente, en las universidades cuyo prestigio le da más valor o plusvalía a los títulos que expide. El segundo momento tiene lugar en el interior de las escuelas; ahí, los alumnos que carecen de cierto capital informacional frecuentemente no pueden cumplir con las exigencias de permanencia que las instituciones plantean y terminan siendo excluidos de la cultura escolar.

4.2 El habitus como una mediación entre lo individual y lo social

La idea de campo y de capital simbólico no es suficiente para dar cuenta de las relaciones que se objetivan en el espacio social, porque no explica quién "usa" el capital simbólico o si se "usa" de manera consciente. En este sentido, y en primer término, es necesario destacar que no existe una relación directa entre el campo y los agentes, no la hay entre las estructuras sociales del campo y una conciencia individual o un sujeto absolutamente racional que planifica cada una de las apuestas a realizar. El agente no determina por sí solo la posición que ha de buscar o tener en el campo, tampoco existe un determinismo en el sentido inverso, es decir, la lógica de campo no construye las posiciones del agente al margen de su participación, lo que existe es una relación entre el campo y

el *habitus*, entre las estructuras del campo y las maneras peculiares que ciertos agentes tienen para construir, aprender y efectuar unas prácticas que toman en cuenta su lógica temporal y la del campo.

El *habitus* es ese principio generador y unificador que traduce las características de un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto de elecciones compartidas por un grupo o una clase y, al igual que las posiciones desde las que se produce, está diferenciado, pero también es diferenciante. Es también estructura estructurante, esquema clasificatorio, principio de clasificación, principio de visión y de división de gustos diferentes. Produce diferencias, opera distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y produce prestigio y lo vulgar. De esta manera, las diferencias simbólicas se constituyen como un verdadero lenguaje, siguen la lógica de un código construido *ex profeso* y la estructuración y valor de los signos tienen que ver con las reglas del sistema.

Las diferencias de las múltiples posiciones, es decir, los bienes, las percepciones, los esquemas de división y las disposiciones para la práctica representados en el *habitus* son la mediación entre el campo y los agentes, entre lo social y lo individual, entre lo macro y lo micro. La forma en que el capital simbólico se relaciona con el campo excluye a las dicotomías, porque el *habitus* es:

un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acotamiento y que él contribuye a producir (Bourdieu, 1988b: 54).

Son disposiciones prácticas y para la práctica en tanto que se convierten en "códigos" que los agentes del *habitus* comparten y utilizan para enfrentar decisiones sobre la práctica. Son estructuradas porque se

constituyen históricamente, esto es, mediante la historia de la relación entre los agentes y sus condiciones sociales se van configurando su *habitus*.

Finalmente, las disposiciones prácticas para la práctica son estructurantes en la medida en que dichos códigos no están fijados de una vez y para siempre. El juego en un campo, los deseos de ocupar una mejor posición en él o la intención de establecer una revolución son motivos suficientes para intentar cambiar dichas disposiciones; sin embargo, transformar las disposiciones de un *habitus* implica, al mismo tiempo, modificar en menor medida la lógica del juego y, con ello, la vida en el campo. El campo con su lógica permite la estructuración de cierto *habitus* solamente, por lo que una modificación en el campo implica un cambio en el *habitus*, lo contrario ocurre también, pues la transformación del *habitus* obliga a que el campo cambie.

No obstante, el *habitus* no es una forma inconsciente de aprender y actuar sobre el mundo. Un *habitus* razonable sólo puede constituirse y desarrollarse cuando existen ciertas condiciones de posibilidad, por esto, la conducta racional derivada es el producto de una condición social particular que se define por un mínimo de capital simbólico necesario que permite percibir y aprovechar las oportunidades ofrecidas a todo mundo. Un agente con un cierto volumen de capital simbólico puede percibir las oportunidades para ser alguien en el campo, puede transformar su *habitus* en un sistema razonable, esto es, en un sistema de percepciones y disposiciones para la práctica que le permita, a diferencia de la mayoría de los agentes, entender el sentido del juego y leer las coyunturas que presenta el campo.

Al construir el concepto de *habitus*, Bourdieu pretende evadir explicaciones estructuralistas de lo social que en "el sujeto descentrado" ven a una especie de simple instrumento de la estructura, autómata cuya acción es sólo una ejecución (inconsciente) de las determinaciones que les impone lo estructurado, el modelo social, mediante leyes o reglas mecánicas. La noción de estrategia es el instrumento de ruptura con estas

posiciones siempre y cuando no se le conciba como un producto de la acción inconsciente o de un programa racional, la estrategia debe verse como un sentido práctico para la práctica o común sentido del juego. El agente se inmiscuye en los juegos sociales desde la infancia, cuando participa en las actividades sociales, por esta razón no precisa la existencia de un inventor o de un momento de fundación del juego, tampoco de un código en el que se registren explícitamente. El juego, visto así, es una actividad abierta, es:

el lugar de una necesidad inmanente, que es al mismo tiempo una lógica inmanente. No se hace ahí cualquier cosa impunemente. Y el sentido del juego que obedece a esa necesidad y a esta lógica, es una forma de conocimiento de esta necesidad y esta lógica. Quien quiere ganar a este sujeto [...] debe tener el sentido del juego, es decir, el sentido de la necesidad y de la lógica del juego (Bourdieu, 1988a: 73).

El juego es una actividad regulada no porque obedezca a reglas, sino porque presenta ciertas regularidades. El agente que es buen jugador comprende el sentido de juego porque lo juega a cada momento y porque su capital simbólico le permite entender el sentido de jugarlo, este agente es, finalmente, la representación material del juego, toma en cuenta en cada una de sus elecciones el conjunto de las propiedades de la estructura dada (o juego) que trata de reproducir y su acción producto obedece y está guiada por las necesidades y la lógica del juego. Además, lo que hace a cada momento (como lo hace todo buen jugador), es lo estrictamente necesario para cumplir con las exigencias del mismo; un alumno, por ejemplo, no hace sino lo estrictamente necesario para cumplir con las exigencias de su clase.

Una acción ejecutada fuera de las exigencias y de la lógica del juego carece de sentido, no le reporta al jugador ninguna ventaja o ganancia, por esto, se puede decir que la lógica del juego social determina los límites de las acciones del agente. Sin embargo, el juego es una acción dinámica y compleja cuyos límites son difusos, por lo que no exige del agente acciones simplemente mecánicas o fijadas de una vez y para siempre, al contrario, el sentido del juego exige de los agentes una capacidad inventiva o creadora que les permita generar estrategias que correspondan con las situaciones que el juego, conforme se complejiza, va exigiendo.¹⁵

Asumir que el sentido del juego, o el *habitus*, es un sistema de esquemas incorporados socialmente que funcionan en situaciones prácticas como categorías de percepción y de apreciación, como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción, no es otra cosa que reintroducir el papel del agente como actor social, como operador práctico que construye sus objetos,

de suerte que para dar cuenta de lo que la gente hace, es necesario suponer que obedecen a una suerte del "sentido del juego" y que para comprender sus prácticas es necesario reconstruir el capital de esquemas informacionales que les permite producir pensamientos y prácticas sensatas y regladas sin intención de sentido y sin obediencia consciente a reglas explícitamente enunciadas como tales (Bourdieu, 1988a: 83).

Por su naturaleza histórica y colectiva, el pasado y el presente, lo individual y lo social se integran y relacionan mutuamente en el *habitus* configurando un sedimento históricamente construido que sólo espera una situación particular para ser liberado. En él, interactúan no sólo el pasado y el presente, también el futuro, puesto que en un sistema sedimentado la principal función tiene que ver con la producción de estrategias que se adapten a las exigencias que (infinitamente) le plantean las necesidades del juego, estrategias que, cuando son novedosas, estructuran las modificaciones del campo, es decir, el agente moviliza el pasado

¹⁵ Aquí radica la diferencia entre regla y regularidad. El *juego* obedece a regularidades, mas no a reglas.

para prever prácticas futuras, porque el *habitus* como futuro en potencia hace que los agentes dotados de él se comporten de cierta manera en determinadas condiciones.

Esto significa que el *habitus* no obliga a que el agente actúe de cierta forma, pero sí lo convierte en un individuo propenso a realizar ciertas acciones, el *habitus* de agentes situados en condiciones económicas y sociales semejantes es un sistema de preferencias comunes, es decir, condiciones sociales similares construyen un *habitus* semejante, causa de conductas regulares y de regularidad en las conductas. No obstante, el *habitus* semejante no solo genera prácticas similares, puede generar prácticas opuestas. También ocurre lo contrario, un *habitus* diferente puede producir prácticas semejantes porque las estructuras sociales incorporadas en el *habitus* diferente tienen una parte común.

Esta aparente contradicción se explica por la naturaleza de los estímulos recibidos por el agente y por la estructura del campo específico en el que participa. Basta recordar que el sentido del juego está desigualmente distribuido, de manera que cada agente puede reaccionar igual o diferente -según sea su sentido del juego- frente a un estímulo o una exigencia determinada del campo. En otras palabras, cuando se dice que el habitus es una estructura estructurada se alude a la condición histórica que condiciona las prácticas, no debe olvidarse que también es una estructura estructurante, es decir, un sistema continuo y abierto que puede generar un infinito número de estrategias diferentes para ser ejecutadas sin rebasar los límites del juego (el ajedrez, por ejemplo, es un juego abierto en la medida que permite un número infinito de jugadas diferentes y es, también, cerrado o estructurado, porque ninguna de las jugadas puede trascender la lógica del juego), es en este sentido que se dice que el habitus tiene una parte ligada a lo impreciso y lo vago.

Como se ha podido observar, el *habitus* y el campo tienen una relación de mutua construcción cognitiva y de mutuo condicionamiento. El campo permite la estructuración de los principios prácticos o *habitus*

cuando los agentes incorporan en sus estructuras mentales el juego en sí, y el campo está condicionado por ellos en la medida que los *habitus* generan estrategias prácticas adecuadas con el juego de un campo específico. Un *habitus* es colectivo e individualizado al mismo tiempo: es individual porque es objetivado como un sistema de estructuras mentales de percepción y acción que se incorporan en el individuo biológico; es social porque las estructuras mentales provienen de la interiorización de las estructuras sociales, es decir, las estructuras individuales de percepción son producto de la incorporación de las estructuras sociales. De aquí la importancia de pensar en el *habitus* y el campo como conceptos relacionales, es decir, como constructos teóricos que sólo funcionan en plenitud y cobran su real sentido si están uno en relación con otro (Bourdieu & Wacquant, 1995: 25).

Ahora bien, esta realidad, que no es sino una red de relaciones, solo puede ser explicada desde un modelo teórico que tome cuenta esta condición. Desde este enfoque, el análisis social solo puede realizarse a través de un sistema que contemple un doble sentido de las relaciones entre el *habitus* y los campos, es decir, el *habitus* puede ser comprendido a condición de que se le estudie en relación con el campo en el que se inscribe y con el volumen de capital simbólico que los agentes de dicho campo ostenten.

Aun cuando no será planteada exhaustivamente, la intención de hacer explícita la perspectiva analítica, en este caso, tiene que ver con situar al programa de posgrado –como espacio social– en la trama que configuraron, por un lado como condiciones estructurantes, las políticas nacionales y tendencias impulsadas por organismos internacionales para mejorar la calidad educativa, cuya figura central en las últimas décadas han sido los profesores; por otro, los discursos que introdujeron las distinciones que han dirigido la profesionalización del magisterio, así como las condiciones particulares de la institución en específico y en ella, los posicionamientos de los agentes en el campo que definieron los modos de entrar en el juego, las reglas y las apuestas. En esas tramas se

indujeron diferencias y discontinuidades en las pautas institucionales que permiten separar las etapas de operación del programa y analizar las implicaciones y puntos de vista de los participantes en las condiciones de realización.

Situamos al programa de posgrado como el espacio producido y en el que se produjeron y reprodujeron relaciones de doble sentido entre esas estructuras objetivas y las disposiciones, como señala Bourdieu (1998), expectativas, intereses y deseos que movilizan a los participantes. Referimos su dicho al *habitus* como sistema de disposiciones incorporadas a lo largo de las trayectorias, esquemas generadores y organizadores de prácticas, percepciones y apreciaciones en las que se producen y fortalecen las representaciones del mundo social que guían las elecciones de individuos y de grupos, ¹⁶ pero también como estrategias mediante las cuales resolvieron situaciones en las que se vieron implicados. El *habitus* se expresa como sentido práctico para organizar acciones y decisiones, pero también para construir razones –en el caso que nos ocupa– en torno a inscribirse en un programa profesionalizante, a la concreción del proceso y a la conclusión de las tesis.

Consideramos que las representaciones del profesionalismo o la profesionalización codifican ordenamientos en torno a los cuales se promueven intereses y subjetividades. Las acciones prometidas como profesionalizantes concatenan pautas históricas, normas y patrones emergentes, fortalecidos, provocados, inducidos por la propuesta gubernamental. Las pautas de actuación integran significativamente imágenes y concepciones en intercambios simbólicos y relaciones de poder que alientan la *illusio* por el juego. Se definen así: pautas institucionales que validan un saber profesional ofrecido, compartido, socializado y, a

¹⁶ Para explicar la génesis del *habitus*, Bourdieu alude a dos procesos: la inculcación de un arbitrario cultural y el de la incorporación de determinadas condiciones de existencia. La primera refiere una acción pedagógica efectuada en un espacio institucional, mientras la segunda remite a la interiorización de las regularidades inscritas en sus condiciones de existencia (Giménez, 2002).

su vez, pautas institucionales que alientan un *reconocimiento* profesional en la obtención del grado, sostenidas por principios de diferenciación y mecanismos que aseguran tendencialmente un conjunto de beneficios para los implicados, es decir, de capitales económico, cultural, social y simbólico. En este sentido, la adquisición de un capital cultural y simbólico es la base de *legitimación* de la diferencia y el prestigio que ésta conlleva. Esta investigación permite entender los puntos de vista de los participantes y su toma de posición respecto de los beneficios obtenidos con el programa. Así, al analizar el factor prestigio, en términos de capital simbólico, fue dirigido a explorar cómo actúa en las disposiciones para mantener o aspirar a ganar posiciones en la estructura que predefine en quiénes han de convertirse los participantes.

En la investigación y la escritura del informe, la puesta en juego es la reflexión sobre si supone una opción mediadora entre el *habitus* y las regulaciones que los llaman a profesionalizarse. Si las pautas discursivas establecen una dinámica de subjetivación coactiva y heterodirigida, la desestructuración del *habitus* frente a nuevas regulaciones en las situaciones particulares posibilitarían otros espacios de juego y distintas alternativas, opciones electivas que algunos decidieron con relativa autonomía y otros desplazaron, sujetándose a las adversidades de sus condiciones. En el juego se producen criterios de discriminación desde los cuales se actualizan los sentidos sobre profesionalizarse, alcanzar niveles más altos de competencia profesional, problematizar la experiencia, tomar posición respecto a valores y reglas de acción prescritas o definir acciones estratégicas formativas para sí y valorarlas como opciones para sus estudiantes. Es a partir de estas actualizaciones de sentido que los profesores valoran y legitiman su paso por el programa.

5. LA VOZ DE LOS PROFESORES TITULADOS

En este capítulo se expone a continuación el contenido de las respuestas de los profesores titulados.

5.1 LAS DIFICULTADES

Para cuatro de los cinco profesores, las dificultades que más influyeron para concluir su tesis (pregunta 1) fueron la falta de tiempo y escribir/redactar. En primer lugar, porque afirmaron que, al no contar con descarga académica en su centro de trabajo, el tiempo disponible era muy limitado para dedicarlo a las tareas de investigación que requiere la tesis, particularmente para realizar lecturas. En segundo lugar, por dejar pasar mucho tiempo entre la terminación de los estudios y el trabajo de investigación que se realizaba. Con respecto a la escritura, tres de los entrevistados coinciden en señalar que la puesta en práctica de esta competencia no solo para elaborar un trabajo de tesis, sino para comunicar por escrito un mensaje del tipo que sea, "es la parte más complicada", "una dificultad mayúscula", ya que "redactar una cuartilla cuesta mucho trabajo", además de subrayar que "es más fácil leer que redactar". Así lo manifestaba la profesora Leonora al comenzar la elaboración de su tesis:

Cuando el asesor de tesis dijo "yo creo que unas 45–50 cuartillas cada capítulo" y dije "Dios mío, de dónde voy a llenar todo eso, si me cuesta tanto trabajo redactar una".

El profesor Jacinto mencionó que:

Yo creo que una de las dificultades es también armar el discurso, me parece que eso de armar un conjunto de ideas no es tan sencillo, escribir creo que es la parte más complicada de un proceso del tipo que sea [...] yo por lo menos en lo personal yo he visto y por la experiencia que he tenido, que esa es una dificultad mayúscula en cualquier persona que se dedica a hacer un documento.

Por su parte, la profesora Susana señaló que la mayor dificultad fue el desarrollo de la tesis, ya que "nosotros somos de pocas palabras y tener más que nada ponerle énfasis o como desarrollar el tema", pero aclara que esta situación se debe a la redacción "porque tiene uno que buscar cómo las palabras adecuadas y qué significan para poder ir desarrollando el tema o los problemas". Para esta profesora otro obstáculo principal fue la falta de recursos económicos al señalar que, "oí de algunos compañeros que decían que cómo vamos a dejar de darle de comer a la familia" porque sí es un gasto muy fuerte". Otra dificultad declarada por el profesor Tomás fue la obtención de bibliografía especializada, ya que su objeto de estudio requería una búsqueda que le implicó acudir a bibliotecas de la ciudad de México. El último obstáculo declarado por la profesora Leonora fue *la insuficiencia de habilidades tecnológicas* para el manejo adecuado de la computadora.

5.2 Causas institucionales

Problemas de gestión y/u operación del programa de estudios.

Los tres profesores entrevistados que cursaron la maestría en etapas posteriores a la inicial añadieron dentro de este tipo de dificultades las siguientes: i) haber tenido "diferentes maestros en el eje metodológico; ii) "confusión en el tipo de productos que se pedían"; iii) la falta de continuidad en el asesoramiento, pues "jamás tomaron de manera continua el asesoramiento".

5.3 Los elementos facilitadores

En cuanto a los factores que les permitieron concluir su tesis (pregunta 2), los docentes señalaron cuatro, pero todos coincidieron en *el compromiso del asesor*, ya que su disposición y apoyo fue decisivo para concluir su tesis. Asimismo, "la buena comunicación que se establezca entre ambos". En los siguientes testimonios el profesor Jacinto destaca esta afirmación.

Bueno a mí me parece que una cuestión fundamental fue la disposición de parte de la gente que nos apoyaron, me estoy refiriendo a los tutores, me parece que ésa es una parte fundamental, si el tutor, el asesor, no tiene esa disposición de ayuda, pues se me hace que no funciona [...] mi asesor de cabecera [...] fue una de las gentes que a mí me ayudó bastante.

En el mismo sentido se expresó la profesora Leonora al señalar que:

El apoyo que me brindó en su momento, y hay que mencionarlo, el Dr. Morales, me apoyó muchísimo [...] porque fue mi asesor, no tenía mucha comunicación, pero él estaba afortunadamente aquí, entonces él me apoyó (toma esto, lee esto, busca esto).

El profesor Tomás también subrayó el papel que tiene la asesoría en el desarrollo y conclusión de la tesis, pero aclaró que fue la colaboración de una maestra –que sin ser la responsable de la asesoría– prestó la ayuda necesaria e insistió por diversos medios para que no abandonaran este propósito. A este respecto mencionó lo siguiente:

Yo creo que al final en el último año cuando terminé mi tesis fue la colaboración sin esperar nada a cambio, de mucho compromiso, de una Maestra, la Maestra que nos ofrecía sus servicios cuando nos encontraba desconcertados que andábamos a vuelta y vuelta en la Universidad y que no encontrábamos al tutor asignado, y fue la Maestra Santibáñez quien nos echó la mano y estuvo muy al pendiente, incluso insistiéndonos por internet por vía mensajes en la red.

Otro elemento que facilitó la tesis para una de las entrevistadas fue el compromiso personal y con los niños. La profesora Susana señaló que, además de la responsabilidad, fueron sus alumnos los que la motivaron a desarrollar su tesis, pues tenía el interés por "descubrir el por qué a los niños no les interesa tanto leer, el comprender, si no leen pues no comprenden". Añade que la culminación de su tesis fue producto de su compromiso y responsabilidad, pues si bien tenía problemas familiares para atender a sus hijas pequeñas que fueron sobrellevados con la ayuda de su esposo, fue su deseo de continuar superándose o "de seguir adelante o esa meta que me propuse". Por su parte, el profesor Tomás, único que contó con una beca comisión por dos años de la Secretaría de Educación del Estado¹⁷ que le permitió dedicarse con mayores condiciones al desarrollo de su tesis, ¹⁸ se expresó en los siguientes términos:

Bueno creo que a mí siempre me gustó el trabajo, tuve la fortuna de tener beca comisión durante el proceso de la maestría, y eso nos permitió tener pues el tiempo suficiente para cumplir con las tareas educativas y también para desarrollar el trabajo de tesis. Segundo, el tema que elegí y que la verdad estuve bien asesorado.

Finalmente, para la profesora Leonora la colaboración de las personas para proporcionar la información y aplicar los instrumentos correspondientes

¹⁷ Los egresados de la etapa fundacional (1991–2001) no contaron con becas-comisión. 18 Como se puede apreciar, para este profesor cuatro condiciones favorecieron la conclusión de su tesis: *i*) la beca: *ii*) el gusto por su trabajo, *iii*) el tema elegido; *iii*) la buena asesoría.

fue otra de las razones que favoreció su proceso de titulación: "la disposición de mis alumnas para el trabajo que realicé [...] ya que colaboraron mucho conmigo".

5.4 Las propuestas

De las seis estrategias fundamentales para que los estudiantes de maestría se titulen (pregunta 3), todos los entrevistados reiteraron que, en primer lugar, *ejercitar la escritura* de manera sistemática o una vez que se ha tenido comunicación con el asesor es una condición imprescindible para que los estudiantes de posgrado culminen su trabajo de tesis. En palabras del profesor Jacinto:

La estrategia fundamental debe ser el que todos los días o cada vez que acuda al proceso de asesoría sea una parte fundamental para que escriba, si no lo hace después es un problema muy serio.

La importancia que le dan a la escritura es tal, que uno de los entrevistados propuso la realización de "técnicas para redactar" que incluyan el dominio de "los adverbios, las conjunciones, otros verbos y los tiempos como infinitivo, tercera persona, o sea son cosas que uno debiera dominar como maestro pero que a fin de cuentas nos cuesta trabajo para redactar".

En segundo lugar, dos profesores pusieron énfasis en la vigilancia de las temáticas elegidas para que los estudiantes eviten el abordaje de temas y objetos de estudio que rebasen su capacidad y condiciones de investigación. En palabras de la profesora Leonora, "se requiere ser concisos, precisos, quiero esto, y lo puedo lograr con esto". Subraya este punto con la siguiente metáfora:

Le ofrecen a uno un pastel y dice "si lo quiero, ohhh, desilusión, si ni una rebanada puedo partir" porque hay muchas temáticas, que nos suenan muy bonitas, pero en el momento ya de desarrollar un protocolo de investigación, bueno y esto cómo se come, o de dónde se saca. Hay que aterrizar en el medio donde nos movemos y si bien hay que buscar elementos que mejoren nuestra práctica, no ser soñadores.

El profesor Miguel abunda sobre este aspecto al señalar que debe tenerse en cuenta lo que más le llama la atención o le apasione al estudiante desde un principio –dada la premura para elaborar la tesis– porque, a su modo de ver:

yo creo que la forma en que lo pueden resolver es que quien va a investigar el tema, sea el que realmente le interese, y no trate de sacarlo por sacarlo [...] que le sea significativo especialmente, que si es problema realmente lo tenga como problema.

La tercera estrategia –mencionada en el apartado precedente– se refiere al *Compromiso con el estudio*. El profesor Jacinto manifestó la importancia de asumir un compromiso con las exigencias académicas del programa ya que, a su juicio, "quien estudia un posgrado debe estar convencido desde que inicia, ahí empieza su proceso de titulación". Llama la atención acerca de que este convencimiento implica "hacer cosas", principalmente, "armar ideas, y esas ideas le van a ir dando oportunidad de poder armar un documento al final [...]".

La cuarta estrategia retoma *el trabajo del asesor* ya que, para el profesor Miguel, el papel del asesor es clave pues "tiene mucho que ver en el apoyo para la motivación y que sigan buscando titularse y construir el objeto para la titulación, para mí el asesor fue básico". Esta sugerencia cobró mayor fuerza al preguntar a los participantes en qué medida la asesoría influyó en el desarrollo y conclusión de su tesis (pregunta 4), ya que todos los docentes entrevistados refirieron con diferentes términos y énfasis el papel decisivo que ésta tuvo para culminarla. Expresiones como, "si nos ayudó muchísimo", "fue decisiva", la asesoría es esencial",

"yo sigo pensando en el asesor", "un 80 %". No obstante aclaran, con respecto a la manera particular en que lo experimentaron, el hecho de que se presenten situaciones –como la anotada en la pregunta dos– en las que hubo un tutor formal y otro que realmente asumió esta función u otros docentes que apoyaron esta labor, así como de los lectores quienes, según otra opinión, "fueron gente muy responsable, ya que sugerían páginas, autores y qué documentos podíamos ver".

Las dos últimas propuestas consisten, por una parte, en *que el mismo maestro lleve el eje metodológico*, pues el profesor Tomás tuvo diferentes profesores que no se ponían de acuerdo con respecto a los elementos comunes en la construcción del proyecto de mejora docente y, por la otra, *no distanciarse de la institución*. En este sentido, la profesora Leonora manifestó que una vez que los egresados terminan sus estudios se apartan de la institución; para evitarlo, propone a los docentes de la UPN 321 que procuren "buscar la cercanía con ellos" de una manera "constante y permanente para que no pierdan el interés". A continuación contrastamos las respuestas de los egresados no titulados que completa el cuadro de las condiciones institucionales en relación con la asesoría.

6. LA VOZ DE LOS PROFESORES NO TITULADOS

6.1 Las dificultades

Para tres de los cinco profesores no titulados que fueron entrevistados, el tiempo de dedicación fue la principal limitante. Hay distintas consideraciones en torno al tiempo: remiten enfáticamente a la posibilidad de distribución entre los estudios, el trabajo y la familia, pero también al tiempo exigido por el Programa de Maestría que excede el tiempo de la asignación laboral. Un caso coloca en el mismo plano de importancia su participación en la animación de espacios culturales y deportivos como parte de su responsabilidad profesional; en éste y otro más, la condición laboral lleva a los tesistas de un sitio a otro, lo cual limita el manejo del tiempo. De los dos casos en que la causa principal no fue el tiempo, aparece como condición en uno que, al acceder desde la maestría a un puesto en la estructura administrativa, cambió sus prioridades y ocupación; el otro parece contradecir la limitante ya que decidió cursar otra maestría que le ofrecía apoyo en su inquietud investigativa. Por otra parte, los cinco profesores aluden a la brevedad e insuficiencia del tiempo de la relación con los asesores o directores de tesis. En síntesis, para la mayoría de los profesores, titulados o no titulados, el hecho de no contar con facilidades o descargas en su tiempo laboral limitó la conclusión de la tesis. Sin embargo, para los primeros –una vez egresados– fue una agravante haber interrumpido por mucho tiempo los avances de la tesis, mientras que los segundos enfatizan el escaso tiempo que les dedicaron sus asesores.

Con respecto a *la escritura*, dos de los entrevistados señalaron el reto que representa escribir una tesis. Rebeca considera límites en su compe-

tencia para seleccionar y organizar información, pero también alude a la falta de apoyo de los asesores, primero "entregábamos trabajo, pero no hubo conclusión de ese trabajo" o la exigencia de cambios planteados al final con respecto a lo que "deberían tener de tesis", cuando ya estaban por concluir los estudios, o la referencia de la profesora Aurora, quien se venció porque "lo que escribía no le gustó nunca al asesor". Como se puede observar, reconocer la dificultad para adquirir y desarrollar estas habilidades también fue compartido por los profesores titulados pero, quienes no lo lograron, apelan a la corresponsabilidad de los asesores para apoyar estos procesos.

Directa o indirectamente aparece de fondo la falta de recursos económicos para realizar y concluir los estudios. En el caso de Soledad, alude explícitamente a su salario por diez horas clase de base con las que enfrenta desplazamientos, el gasto familiar y los traslados para buscar asesoría, con lo cual explica el alejamiento y abandono de la tesis; asimismo, cuando Inés ofrece su reflexión expresa que "no hay un recurso, no hay nada que te digan ni siquiera que te tomen en cuenta. Todo lo haces por cuenta de tu bolsa... no te reconocen nada... llega el momento en el que dices: estoy dejando a mi familia, estoy poniéndole de mi dinero, de lo poquito que gano y no se ve que haya algún apoyo ni recompensa". Aunque solamente hubo estas dos declaraciones y la de la profesora Susana, que logró titularse, estas inconformidades revelan la individualización del proceso, cuando cada uno buscó las condiciones para cursar la maestría sin apoyo ni reconocimiento en el contexto de su trabajo y relación laboral. En resumen, las tres dificultades coinciden con las respuestas de los titulados, pero enfatizan diferentes aspectos.

6.2 Causas institucionales

Para los profesores No titulados, el mayor peso para la inconclusión remite a cuatro condiciones operativas del programa: i) el tiempo de la

asesoría era muy corto y asistemático: "éramos muchos alumnos y eran pocos los asesores", refiere Rebeca, mientras que Rubén señala "sin ánimos de denunciar a mi asesor...hubo poca comunicación y las entrevistas para darle seguimiento al trabajo eran muy inconstantes"; ambos cursaron durante la primera etapa, por lo cual los testimonios llaman la atención sobre lo que ocurriría posteriormente, al masificar el programa. Aurora manifestó que ii) el tiempo y compromisos laborales de los asesores dentro y fuera de la institución dificultaban los encuentros; caso distinto al de Soledad, quien consiguió una plaza de base de tiempo parcial que la llevó a desplazarse a comunidades alejadas de la Unidad UPN, de manera que, aunque su asesor "estuviera al pendiente", la distancia le impidió continuar. Para Aurora en la segunda etapa, como para Inés en la tercera, iii) la identificación y empatía o los desacuerdos o contraposiciones académicos entre sustentante y asesor complicaron el desarrollo y concreción de las metas; así también, según Inés en la tercera etapa, iv) las filiaciones políticas privilegiaban a unos y desplazaban a otros en la dedicación y atención de los asesores.

En el ámbito de la propuesta curricular, los encuestados señalan la indefinición del eje de investigación debido a una orientación que privilegiaba la formación teórica sin claridad en la investigación y cuestiones metodológicas; dispersión y discontinuidad en los cursos y el acompañamiento para la investigación, así como diferencias entre los profesores del programa respecto de la orientación metodológica en la que habrían de dirigir las investigaciones. Vale decir que algunas inconsistencias similares del programa fueron compartidas por los egresados titulados incluyendo, en un caso, la falta de continuidad en la asesoría. Por esta razón, los No titulados expresan la contraparte del compromiso del asesor, reconocido por quienes se titularon, como asistematicidad e inconsistencia en unos casos, o nulidad y afectación en otros; amén de las alternativas que buscaron en la última etapa, sin resultados, según expresa Inés: "le pagábamos al asesor o lo invitábamos a una casa en una vez, a otra en la otra para que nos atendiera... pero nos presentábamos

y ellos también con mucho trabajo tenían que atender su maestría, la [generación] que seguía".

6.3 Las propuestas

En cuanto a las estrategias fundamentales para que los estudiantes de maestría se titulen (pregunta 3), los profesores mencionaron cuatro:

La primera, proponerse la meta y disponer del tiempo. En relación consigo mismos, las propuestas sobre el tiempo remiten a las condiciones de trabajo y las experiencias con los asesores. Hay referencias a la distribución del tiempo según particulares esquemas de ordenamiento de las prioridades: el trabajo escolar y los compromisos extraescolares, los cambios de actividad, la incursión en diversos campos de actividad que presentan como "razones" para dejar la tarea pendiente. El trabajo y la familia para Rebeca, un puesto administrativo para Rubén, trabajo y otros estudios para Aurora, inserción con plaza de base para Soledad y los compromisos extraescolares de Inés, dispersaron expectativas y posibilidades de concreción de la tesis.

En relación con la institución y los asesores, proponen ampliar el tiempo de asesorías, contratar asesores "que sí tengan tiempo", reorganizar el curso del programa, de los espacios curriculares y los seminarios alternativos de tesis mediante estrategias para optimizar el tiempo de atención a estudiantes y la dirección de tesis. Rebeca cuestiona:

íbamos a la sesión y decía: tráiganme su avance... y nos iba hablando conforme a la lista. Íbamos pasando y el tiempo que nos dedicaba era de cinco a diez minutos. Nos hablaban de lo que debía, pero no recibíamos apoyo...

La segunda, dominio disciplinario y metodológico en torno a las temáticas elegidas. Se plantea en relación con las identificaciones, la empatía y el reconocimiento recíproco entre asesor y tesista. Aurora plantea sus desencuentros con el asesor por el interés, el tema de tesis, la perspectiva de estudio; Inés cuestiona la participación de su asesor, quien "todo revisaba, y me decía: esto no, esto no, ino sé qué estás haciendo! Mis temas para él eran muy escuetos o eran muy sin sentido, sin sustento teórico", y se aventura: "a lo mejor no hubo una canalización idónea o correcta con el asesor".

La tercera, superar carencias y disponer de guías concretas. La profesora Rebeca dudó desde el principio; Aurora, en cambio, estaba convencida de tal modo que refiere "Yo percibía que [el asesor] no tenía claro sobre la investigación y lo que yo quería. Me quería orientar por otras cosas. Yo sí veía esa debilidad en quienes en su momento nos dieron esa formación, que carecían de lo que era realmente una investigación y hacer investigación". Por ello insisten en puntualizar la atención a los componentes metodológicos y ayudar con guías concretas, orientar respecto a la estructura de la tesis y dar seguimiento en tiempos concretos hasta la culminación.

Ligada a la anterior, *la cuarta sugerencia consiste en ordenar y alinear las metodologías*. Los profesores entrevistados no titulados también enfatizan la desarticulación en el proceso de construcción metodológica y la atribuyen a la atención de los seminarios de investigación y tesis:

mis respetos cuando estuve trabajando con el Dr. Santibañez con él nos quedaba claro, pero luego ya nos cambiaron de profesores y la parte metodológica... no había soporte de investigación, yo creo que uno de los vacíos más fuertes eran esos... Te metían de lleno a revisión teórica, pero no te hacían meterte a la parte fuerte de un buen protocolo de investigación.

Rubén afirma haber "trabajado sin la presencia consecutiva y constante del asesor", pero señala que las estrategias que faltaron se inscriben en la operación de la propuesta curricular, pues se esperaría que cada espacio contribuyera a la elaboración de la tesis, "cada asignatura tomarse como eje vertebrador", con la oferta de espacios curriculares que motivaran y favorecieran la titulación para no separar el procedimiento en dos momentos: culminación de la maestría y, posteriormente, proceso de titulación.

Quinta y última propuesta, centrada en el trabajo del asesor. Para Rebeca, la recomendación es "que pongan asesores que de veras tengan tiempo. Porque muchas veces quieren y tienen la intención, pero no tienen el tiempo." La incomunicación es constantemente referida por diferencias en los modos de pensar o el distanciamiento que ocasionaban los cambios de actividad o de trabajo. Al comparar las propuestas anteriores con respecto a quienes concluyeron su tesis, se reitera la disposición de tiempo como una condicionante para alcanzar la meta de titulación y la invitación para cumplirla, pero el mayor énfasis gira alrededor de las carencias de orden metodológico del programa y de los asesores. Por ese motivo, la apuesta es, en todos los casos, una asesoría comprometida y responsable por parte del programa, frente a las promesas de formalización de la tesis sin apoyo real. En el caso de Aurora la exigencia va más allá del tiempo: "algunos asesores te querían encuadrar en el discurso, y si tú no participabas en función de lo que ellos te decían, como que tú estás mal... era una cuestión que desanimaba", cuestión a la que alude también Inés cuando señala cómo las filiaciones políticas definían la atención.

Finalmente, hubo algunas respuestas que aluden a la UPN 321 en el sentido de las medidas a tomar para que los egresados se titulen. Un punto en común con una de las respuestas de la entrevista es que se mantenga la comunicación con la institución entre asesor y asesorado una vez que egresan los estudiantes. Otras propuestas más drásticas van desde "que no los dejen salir sin titularse" o "citarlos a la UPN para sugerirles que retomen su trabajo de investigación", hasta las de carácter remedial, como establecer una asignatura específica en el plan de estudios o "que se realice otro curso extra y condicionar la titulación".

Por otra parte, la profesora Leonora evoca y reconoce la labor de varios docentes y añade que "tuvimos una maestría en la que me siento

muy orgullosa de ser hija de la pedagógica". En este sentido, el profesor Tomás mostró su gratitud por habérsele tomado en cuenta y comentó, respecto a su experiencia, que:

La Universidad al menos a nivel maestría se esfuerza mucho, y es una de las mejores a nivel estatal, yo creo que está entre las tres mejores que ofrece una carga vamos a decir razonable de lo que es una maestría [...] porque me he topado con Maestros que ya son Doctores [...] de diferentes instituciones privadas y con todo respeto no respaldan el grado que traen, igual y yo tampoco pero sí leímos libros completos, sí hicimos ensayos, proyectos.

6.3.1 Otras propuestas

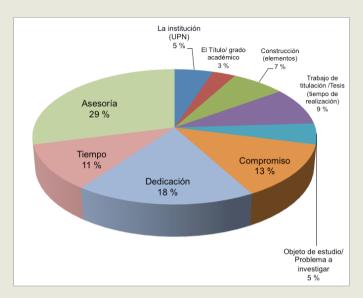
Al relacionar las sugerencias de los cinco docentes entrevistados para que los estudiantes de maestría logren titularse (pregunta 3) y las respuestas que dieron los egresados titulados y no titulados en la misma pregunta abierta de la encuesta,¹⁹ el panorama antes descrito se amplía con nuevos elementos incluidas las propuestas para favorecer la titulación que a continuación se exponen.

6.3.2 Coincidencias y nuevos elementos

Como se aprecia en el Gráfico I, en la encuesta aplicada –al igual que en las entrevistas– los egresados abundan particularmente en tres condiciones: i) el papel de las asesorías, que ocuparon el mayor porcentaje de respuestas (29 %); ii) la dedicación (18 %); iii) el compromiso (13 %).

¹⁹ Véase Capítulo 3 (Metodología). Cabe aclarar que, si bien se incluyeron en su conjunto las respuestas de los titulados y los no titulados, también se analizan los puntos en común y diferencias entre ambas poblaciones de egresados.

Gráfico 1. Condiciones sugeridas por los egresados para desarrollar y concluir la tesis



Fuente: Elaboración propia.

En efecto, las respuestas no solo reiteran la importancia de la asesoría en la conclusión de la tesis, sino que proponen una serie de rasgos que debe cumplir el asesor ("que sea bueno, tenga tiempo, que los motive y acompañe de manera real para terminar el trabajo") y una serie de vínculos entre asesor y asesorado ("no apartarse del asesor", "aprovechar con él todos los espacios", "comprometerse al máximo" y establecer "empatía", "buena comunicación", "acercamiento y confianza", además de "atender sus indicaciones", "los tiempos" y mostrar "profesionalismo para llevar a cabo las sugerencias"). Asimismo, alzan sus voces al proponer diversas medidas para que se dé a la asesoría la importancia que merece:

- "Contar con asesores que sí tengan tiempo".
- "Si no coinciden en la forma de trabajo con su asesor soliciten un cambio".
- "Para los asesores de tesis y de cursos: que tengan claridad meto-

dológica porque de ello depende que el asesorado tenga avances considerables".

Con respecto a la dedicación, aspecto que casi no fue mencionado en las cinco entrevistas, los profesores le otorgaron también un papel preponderante que se aprecia en las siguientes expresiones: "tener disposición", "dedicar por lo menos una hora en los avances", tener "perseverancia en alcanzar las metas", así como "priorizarlas" y "mentalizar que se desea titularse". Asimismo, llaman la atención al proponer, una vez que comenzada la investigación: "dedicarse al 100 %, pues si existe simulación poco podrá obtenerse". En suma, no dejar de lado y/o para después la tesis porque: "se duplica el trabajo", "resulta complicado retomarla" y "recomenzar cuesta mucho trabajo".

Muy ligada a la dedicación, la tercera de las sugerencias de los egresados se refiere al compromiso con su trabajo de titulación, aspecto coincidente con las respuestas de las entrevistas. En este sentido, invitan a los estudiantes a tener "mucho empeño y compromiso", "disponibilidad al 100 %", "ganas de no dejar pasar sus propias expectativas", "establecer compromisos reales con su asesor y que cumplan cada uno lo que han propuesto". De igual modo, proponen la puntualidad en la presentación de avances mensuales.

En relación al *tiempo*, los egresados manifestaron "no dejarlo pasar", sino dárselo y "aprovecharlo", "cronodosificarlo", "equilibrarlo [...] para todas las actividades (cotidianas y de la tesis) de lo contrario, no tienes control" para "que todo se haga en su momento". Sugieren, a su vez, "priorizar actividades". Las anteriores respuestas contrastan con lo dicho por cuatro docentes entrevistados que atribuyen a la falta de tiempo una de las razones que provocó demora en la conclusión de la tesis, pero llama la atención que no hayan propuesto formas de organizarlo y optimizarlo, como se aprecia en las anteriores respuestas de la encuesta.

Otro conjunto de respuestas se concentra en *el proceso de construc*ción de la tesis con tres puntos destacables: i) los elementos que debe reunir; ii) el tiempo de realización; iii) el significado que adquiere concluir la tesis. Con respecto al primer punto, enfatizan lo expresado en una de las entrevistas, es decir, "tener claridad" en el objeto de estudio o problema a investigar, que debe ser de interés para el estudiante. Por ello proponen "preguntar todo lo que no les quede bien claro". Entre los elementos que sugieren para construir la tesis, señalan:

- Iniciar con una estructura general de la tesis y tener organización.
- Informarse bien del estado del arte.
- Escoger temas de los cuales exista bibliografía.
- Documentarse en cuanto a la metodología.
- Analizar detalladamente cada información que se va obteniendo.
- Sistematizar el trabajo académico.
- Lectura continua y redacción de la información.
- Compartir la información con maestrantes.

Agregan, a su vez, "enamorarse de su objeto de estudio" a la par que "trabajar con entusiasmo y camaradería".

Respecto al tiempo de elaboración de la investigación, declararon que "lo hagan lo más pronto posible" y "no dejar todo para el último momento", haciendo hincapié en que "el proceso sea continuo y sistemático", de tal manera que "durante el último semestre concluyan su borrador", pero con buenos elementos. Otras respuestas hacen hincapié en las consecuencias de esta demora al señalar, una vez iniciado el trabajo de tesis, "no suspenderlo por ningún motivo", ya que después "se pierde el interés en el proceso y es más difícil recuperarlo". La siguiente respuesta de un egresado sintetiza muchas de las ideas expuestas:

Titularse es decisión personal, es cuestión de proponérselo, de organizar tiempos, de estar en contacto permanente con el asesor, de leer

y escribir; es un logro que solo se puede hacer posible con esfuerzo y dedicación.

Cabe aclarar que, del conjunto de respuestas precedentes, la mayoría de las sugerencias de los 10 egresados no titulados también se concentraron en la asesoría y en la dedicación. De la primera propusieron "que se tome con mucha seriedad la asignación de tutores y no sean arbitrarios" (sin amiguismos ni compromisos políticos), "falta de continuidad de los asesores", "conectar con un buen asesor desde el principio", "atender sus recomendaciones", "solicitar todo tipo de asesoría"); de la segunda, "continuidad", "constancia", "empeño", "ganas", "que se sigan esforzando", "no desanimarse". Asimismo, con respecto al tiempo, coincidieron en proponer que se comience la tesis desde el principio y a lo largo de los estudios para evitar la pérdida de interés. A diferencia de quienes se titularon, plantearon programar actividades tomando en cuenta los ritmos de trabajo de los profesores ("no programar actividades los dos últimos meses" y "que le destinen a lo académico la mitad del tiempo y el otro a la tesis"). No hubo respuestas con respecto al compromiso, el objeto de estudio y elementos de la tesis.

7. LA TESIS Y SUS APRENDIZAJES. ENTRE CERTEZAS Y DIFICULTADES

A l'inquirir a los graduados si compartieron los aprendizajes adquiridos al concluir su tesis y la manera de hacerlo (preguntas 5 y 6), los cinco profesores dieron una respuesta positiva y diversas maneras de socializar sus resultados. A este respecto, la profesora Leonora manifestó que "sí, incluso a nivel nacional", ya que su tesis analizaba el Plan de Estudios de 1984 de la Licenciatura en Educación Preescolar y expuso sus resultados: i) "en los foros estatales"; ii) en uno de los Cuerpos Académicos de su centro de trabajo; iii) en otras dos instituciones universitarias.

El profesor Jacinto, quien impartió cursos en un programa de maestría, aseveró que no tuvo oportunidad de socializar sus aprendizajes con los compañeros de la maestría, pero sí lo hizo con sus alumnos, y señala:

yo ahí tuve la oportunidad de hacerles sentir de que cuando uno comparte lo que uno va aprendiendo, y lo hace propio de los demás, pues eso enriquece, enriquece el conocimiento, no solamente el propio, sino el de los demás.

Para el profesor Miguel esta labor resulta complicada por las siguientes razones:

He intentado compartirlos en colectivos, aunque debo decir que es muy difícil, porque la mayoría de los compañeros maestros como que ya están desencantados o decepcionados de la vida misma, vamos a decir del magisterio, la Reforma educativa, las leyes laborales, pero pocos maestros aceptan que se les pueda compartir algo, y más en esta escuela, que la mayoría son maestros de 40 años, entonces la mayoría está por jubilarse y ya no les interesa la preparación, sin embargo, sí lo hemos compartido en diferentes talleres, con otros compañeros de manera personal en diálogos informales, y pues seguimos tratando en el aula, que es el objetivo de mejorar nuestra práctica docente aplicar lo aprendido.

Añade uno de los hallazgos de su tesis:

hay niños con diferentes capacidades, que no tiene que estarnos viendo, están ampliando otro sentido, en este caso el oído, y a veces uno les llama la atención sin saber por qué el niño se porta así, entonces ahí conocimos estilos de aprendizaje, conocimos también las distintas inteligencias, las inteligencias múltiples [...] y aprende uno que cada individuo es único e irrepetible.

La profesora Susana, igualmente, manifestó que después de titularse logró involucrarse y comprender más a los niños "porque algunos tenían dificultad en una cosa o en otra y también con los padres de familia". Sin embargo, también manifestó dificultades para compartir con sus compañeros de trabajo, ya que:

No se dio la oportunidad porque en el lugar donde estaba trabajando [...] cada quien quiere ser muy protagonista [...] ser él mismo, y como que no se prestaba el ambiente [...] donde sí estuve un poquito más ya fue en el último año cuando me iba a jubilar, me fui al "Chique" y ahí parece que sí había compañeras más receptivas, más aceptables o a veces que tenían duda en algo y si uno podía ayudarlos sí se arrimaban y preguntaban así pero muy poco, o sea, que generalmente los ambientes de trabajo no se prestaban, no eran muy idóneos.

Por último, el profesor Tomás, quien trabaja en una escuela secundaria técnica, dijo haber puesto en acción los aprendizajes alcanzados en tres espacios:

- I) En las academias de ciencias sociales al abordar la enseñanza de la historia cuando se analizaba el papel de personajes como Juárez y Díaz:
 - tratando con ellos de hacerles entender, que por lo menos supieran cuál es la idea o la idiosincrasia que estaban proyectando a sus alumnos y que fueran conscientes de ello, que si buscaban impartir una historia oficial, una historia de bronce o en su defecto una historia radical, crítica, pero que lo tuvieran en conciencia de lo que estaban haciendo.
- 2) En una institución educativa privada que ofertaba programas de posgrado al aplicar en la revisión de tesis los criterios metodológicos.
- 3) En su experiencia como presidente municipal al analizar la estructura de los discursos ideológicos de otras personas y el propio, según los aportes y dispositivos de Bernstein.

Por su parte, los cinco egresados no titulados valoran positivamente su paso por el programa. Coinciden en que fue una experiencia de crecimiento personal. Hay, en afirmaciones como ésta, una valoración de la inversión sobre sí mismos. Los estudios les permitieron distanciarse y analizar la propia práctica: reconocer errores, ser sensibles a las dificultades de sus alumnos. Al mismo tiempo, construyeron plataformas que ampliaron las perspectivas para analizar la problemática educativa, la formación y la práctica docente. Dichas plataformas remiten a la "construcción de un marco conceptual explicativo de la práctica docente y del hecho educativo", según Rubén, y a la relación formativa "con las ciencias de la educación, la pedagogía, la didáctica, la participación en la propia formación con mayor rigor conceptual y claridad para dirigir discusiones teóricas", afirmó Aurora. Los cinco valoran el acercamiento

al conocimiento teórico a través de las lecturas propuestas en el programa y la adquisición de ciertas herramientas para fortalecer su práctica, es decir, la apropiación de conceptos básicos, fundamentos para la interpretación y la construcción de discursos para orientarlos a la práctica y mejorarla.

Valoran especialmente la apropiación de dinámicas y estrategias que ponen en juego en sus ámbitos profesionales. Para Inés, las herramientas sugeridas y empleadas por ella misma para leer los textos, preparar la clase y formular ensayos fueron trasladadas como herramientas para sus estudiantes, pues las considera técnicas constructivistas. Rebeca afirma que cambió su forma de ser al sentirse mejor maestra con las tácticas y las estrategias que fue desarrollando en el curso de la maestría. Las estrategias son colocadas en el primer plano de la legitimación de la experiencia en el posgrado.

En la especificidad del programa de posgrado, como campo de formación, estas valoraciones implican el reconocimiento de los recursos invertidos y de los beneficios alcanzados; se trata de un capital cultural que contribuye y fortalece los modos de relación consigo mismos y con los otros. En estas relaciones resaltan las oportunidades de aprender con los compañeros, observar compromiso y responsabilidad de algunos de sus maestros y establecer, temporalmente, redes de relaciones que fortalecieron su propia formación. Un capital social en el que alentaban sus posibilidades de concretar el proceso de formalización de las tesis.

8. LA TITULACIÓN. ENTRE SATISFACCIÓN Y SACRIFICIOS

La ÚLTIMA pregunta que respondieron los egresados titulados fue acerca del conocimiento del significado de la titulación (pregunta 7) y todos manifestaron grata satisfacción por haber cumplido esta meta. Así lo expresó la profesora Leonora:

Un logro, una satisfacción enorme porque lo vuelvo a repetir, tuve el privilegio de durar 5 años siendo la única Master. Además de que tuvo su gratificación enorme y lo que es más, la solidez porque fuimos la Primera generación, fui muy castigada en el aspecto de que yo veía los compañeros de las últimas generaciones que yo tuve la oportunidad de dialogar "No, está bien fácil, está sencillo" y con nosotros no fue así, había mucho rigor, mucho rigor, llevamos una estadística muy estricta.

En el mismo sentido se expresó la profesora Susana, cuya conclusión de tesis y graduación le representaron "la satisfacción de lograr una meta y reto personal", a la vez que una sensación de libertad:

se quita uno algo que trae cargando encima, lo mismo como cuando me jubilé, siente uno que se libera de toda presión y compromiso, lo mismo que el trabajo es mucha presión aunque no sea muy pesado el horario, las actividades que vas a realizar, o sea, logras aquello y te sientes como una plumita liberada.

Por su parte, el profesor Miguel dijo "sentirse muy bien" después de titularse. Sin embargo, subraya –al igual que su compañera Susana– el

costo emocional que implicó alcanzar esta meta, ya que le representaba:

un peso, una carga, un sentimiento de culpa que tenía ahí encima e incluso tanto tiempo que les robé a mis hijos, a mi esposa, a mi familia, a la misma escuela, a los niños, idas tardes, desveladas, o sea muchas cosas y yo tenía esa meta, yo creo que al momento que la cumplí o que la alcancé me sentí pues relajado, y más que el grado yo creo es la satisfacción de haber terminado una meta, cerrar un ciclo en mi vida personal y también en mi vida profesional.

Agrega que no pretendía la búsqueda de ascenso mediante puntos, sino estudiar para mejorar su manera de ser e, inclusive, señaló que "eso descubrí en mi tesis, que si no mejoramos la persona que es el Maestro difícilmente se puede mejorar la práctica docente [...] y que no se puede educar a quien no se conoce".20

El profesor Jacinto respondió que "se le abrió el camino profesionalmente", pues al invitarlo a trabajar y no estar titulado "le hacen el feo" pero, una vez titulado, aclaró que:

a mí me permitió pues adentrar más en el conocimiento ¿no?, profundizar por supuesto, y tiene atrás de usted un respaldo que le hace sentir decir Ah, bueno, es que yo ya tengo mi cédula profesional que me permite decir que ya soy Maestro, y que eso me da la oportunidad de compartirlo con otros, y que no me restrieguen en la cara "ah pues eres pasante, ni te titulaste y andas queriendo titular a los otros", no, no, a mí en lo personal pues me hizo crecer profesionalmente.

Finalmente, el profesor Tomás, único becario, puntualizó que esta satisfacción es mayor cuando la tesis fue aprobada con mención honorífica

²⁰ El profesor entrevistado se refiere a los niños y al currículo para "hacer una meditación, y tener mucha voluntad para lograr lo que uno se está proponiendo".

y reconoce los esfuerzos realizados con los maestros de la UPN 321. Deja entrever el compromiso que significó esa beca al señalar que "para la propia Secretaría demostrar que las becas comisión valen la pena, que aquí el que la tome en serio es bueno que lo sigan apoyando".

Por su parte, los pocos egresados que comentaron el significado e importancia que tuvo la obtención del título que los inviste con el grado académico de maestría en la pregunta abierta de la encuesta aplicada, convergen en las respuestas de sus colegas entrevistados al expresar las siguientes ideas: "vean la ventaja de lograr su título", pues, "el estar titulado abre muchas oportunidades", entre las que se encuentra que "brinda tener una gran confianza ante la sociedad intelectual" y "crecer profesionalmente" (me permitió profundizar en el conocimiento). Un profesor puntualiza que "descubrí en mi tesis que, si no mejoramos la persona del Maestro, difícilmente se puede mejorar la práctica docente"; para otro docente representó "cerrar un ciclo en mi vida personal y profesional".

No está de más señalar, en este sentido, que el objeto de reflexión o la experiencia de construcción de sí mismo, generados en la producción de la tesis, se inscriben en procesos más amplios dirigidos a instalar un sistema de distinciones y diferenciaciones sobre el estatuto profesional. Seguir las reglas es percibido como exigencia legítima de reconocimiento. El reconocimiento de la cualidad profesional se ha hecho girar en la evaluación merced a la elevación de la formación inicial al nivel superior y, consecuentemente, a la realización de posgrados. La participación en la distribución de beneficios o ventajas materiales o simbólicas -en procesos institucionalizados o no- que supone la obtención del grado, se alinea a las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y las de los demás, como principio de realidad que define la legitimidad de la posición en estructuras objetivas de realización de esas prácticas (Bourdieu, 2002; 2003). En ese sentido, la apertura de puertas, la confianza en una sociedad intelectual, reconocimiento del crecimiento personal y profesional que valoran como producto de la experiencia, el orgullo

de pertenecer, haberse formado y saberse profesionales distintos por lo que construyeron en el programa son rasgos compartidos por titulados y no titulados aunque, en las relaciones estructurales, el reconocimiento exige la concreción del proceso.

9. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Tanto los aprendizajes que se extraen del contenido de las entrevistas de los egresados como las respuestas de la pregunta abierta del cuestionario resultaron muy ilustrativos de los aciertos y errores de un programa de posgrado en educación, como el que aquí se analiza. Guardan relación con las características de las etapas en la cual los egresados realizaron sus estudios. Los estudiantes que se desempeñaban como formadores de docentes en la etapa fundacional experimentaron la inexperiencia y carencias del primer programa ofertado en la UPN 321, así como sus puntos fuertes; de igual modo, quienes lo estudiaron en la segunda etapa y durante su masificación pero, ¿qué condiciones fueron determinantes para que los profesores—estudiantes se hayan titulado? En las siguientes líneas retomamos, a partir de la construcción de categorías, las condiciones institucionales y personales que permitieron a los graduados concluir su tesis, así como aquellas que impidieron a la mayoría de egresados cumplir ese cometido.

9.1 Condiciones institucionales y personales que favorecieron la tesis

Desde la construcción sociológica de campo (Bourdieu, 2002; 2005), las referencias a las condiciones institucionales remiten a caracterizar el contexto de realización de los estudios de maestría; en el micronivel consiste en la conformación del espacio, las tramas configuradas por los discursos sobre profesionalización, las tensiones de los organismos internacionales que movilizaron las políticas de profesionalización docente y los programas emergentes para tal fin. Las relaciones entre las

políticas nacionales, los programas de la UPN y la demanda local posibilitaron el posicionamiento de la UPN 321 como alternativa de profesionalización docente. En el encuentro entre las dinámicas gremiales y relaciones locales con la Secretaría de Educación en el Estado, la Unidad UPN 321 encontró la coyuntura para ofrecer a los formadores de docentes, posteriormente a los profesores de educación básica, estudios de posgrado. Las coordenadas para la definición del ámbito formativo se ampliaron y se ordenaron las prácticas y las representaciones de los participantes. El reconocimiento de una estructura que condiciona su posición, alienta la illusio de participar en la distribución de los beneficios que ésta promete. Conviene profundizar en la manera en que se fueron ajustando los componentes estructurales, principalmente la composición de la planta docente, para hacer posibles los desplazamientos y la extensión de la presencia del programa en el estado, la responsabilidad de la asesoría y dirección de tesis que contribuyeron a concretarlas, las estrategias de legitimación y reconocimiento frente a la percepción de los participantes y las disposiciones para concretar la tesis de grado.

9.1.1 La guía del asesor

La primera condición alrededor de la cual hubo consenso entre los egresados titulados y no titulados fue el papel de la asesoría de tesis, pues se considera que el compromiso del asesor y las orientaciones teóricas y metodológicas, así como la revisión constante de los avances, son fundamentales para despejar dudas y alentar la confianza y seguridad a los asesorados. En efecto, así como los aprendices de diferentes oficios se forman a partir de los consejos y enseñanzas de los oficiales y maestros, los profesores que tuvieron escasa o nula adquisición de habilidades investigativas durante su formación inicial requieren con mayor presteza de un asesor experimentado que les guíe en actividades nuevas para aportar una tesis con evidencias o la evaluación de un proyecto de mejora docente. En este sentido, quienes lograron titularse enfatizaron el

apoyo y compromiso de los "buenos" asesores y propusieron rasgos a cumplir y vínculos a desarrollar entre asesor y asesorado lo que, cabe subrayar, no conducen a la dependencia académica del asesorado, sino a su progresiva autonomía. Además, debe considerarse que, actualmente, la figura del asesor no es la única debido a la tendencia de compartir los avances de investigación bajo co–tutela (Ortiz, 2015), pues los estudiantes recurren a otros académicos dentro y fuera de la propia institución (co–directores, tutores, comités tutoriales, etc.). Por el contrario, los egresados no titulados manifestaron la carencia de ese compromiso ("malos asesores") e irregularidades en cuanto a su ausencia, brevedad, falta de continuidad, competencias metodológicas, etcétera. Este hecho se atribuye, por otra parte, a la falta de coordinación académica y a la ausencia de informes sobre los procesos de asesorías y seguimiento de los egresados.

9.1.2 Saber qué investigar o mejorar

La segunda condición es que exista claridad respecto a qué se quiere investigar y/o mejorar del quehacer docente y la manera de hacerlo. No es poca cosa, ya que si se carece de un problema delimitado, relevante y factible del quehacer docente en el cual se articulan congruentemente referentes conceptuales, empíricos y contextuales, no es posible desarrollarlo. Si bien esta construcción del objeto de estudio recae en el profesor—estudiante, también depende de la asignación de asesores especializados en determinadas líneas de investigación ofertadas en el Programa de Maestría para evitar el tratamiento de problemas que por su amplitud, área de conocimiento, etc., rebasan la capacidad de estudiantes y asesores. A este respecto, Moreno Bayardo (2000), al analizar los posgrados en educación como alternativa a la formación docente, destaca que:

Si se menciona, por ejemplo, el caso de los posgrados que pretenden formar para la investigación educativa, es fácil imaginar el reto que supone lograr que los estudiantes construyan objetos de estudio en un campo de conocimiento que en algunos casos desconocen totalmente, que participen de manera consistente en el análisis y la discusión teórica cuando no han desarrollado en sus estudios anteriores esta habilidad, que articulen aportes de diferentes disciplinas para una visión multidisciplinaria del hecho educativo, etcétera (Moreno Bayardo, 2000: 115).

Asimismo, para evitar confusiones de los profesores—estudiantes, es necesario que los responsables de impartir seminarios sobre metodología establezcan acuerdos sobre lineamientos generales, invariantes que deben reunir las diversas modalidades de proyectos de mejora docente (investigación—acción, innovación, sistematización, etc.). Por otra parte, es imprescindible que los estudiantes compartan, a lo largo de sus estudios, los avances del proyecto en diversos encuentros académicos para esclarecer sus dudas, argumentar sus ideas y adquirir confianza y autonomía.

Entre las condiciones personales, se espera que quienes participen de un posgrado fortalezcan el compromiso, la autoconfianza y la autonomía. El primero, como manifestación intencional de dirección autoformativa, disposiciones a asumir, la cualidad de sus actuaciones en contextos complejos frente a acontecimientos que demandan una actuación profesional, relación con una estructura que condiciona esa actuación y les exige una permanente reconstrucción de experiencias y saberes, que les define el papel y el perfil al que han de aspirar, en la que encuentran lugar y posibilidades de actuar respecto al acontecer y poderes en juego que los gobiernan (Foucault, 1981). Asimismo, reconocimiento del lugar desde el que habla, actúa, participa, expresa su identificación o distanciamiento respecto de otros, en el espacio de la formación (Bourdieu, 1994) y en el sistema de distinciones en el que apuestan por el beneficio material, el reconocimiento y la legitimidad de las distinciones.

Para los participantes del posgrado, compromiso y dedicación se expresan en disposiciones a asumir, horizontes de problematización y búsqueda orientada desde las condiciones del ejercicio profesional. Dirigen una actuación que reconoce las relaciones que demandan la acción sobre sí mismos y su campo de trabajo. Ellos se comprometen con su trabajo, con los niños, con otros docentes implicados, con el proceso... se enamoran de los objetos de estudio, se interesan en cumplir las metas. Puede diferenciarse entre la búsqueda individual, como satisfacción de una necesidad personal, de la situada en relación con otros, en el núcleo de la construcción intersubjetiva. Valoración de la experiencia compartida como posibilidad de autoformación y conformación en las relaciones, asunción de la reciprocidad entre y con los otros, responsabilidad de la acción sobre sí mismos (Foucault, 1981). En este sentido, los procesos formativos conllevarían a la apropiación del trabajo y la producción subjetiva, como acción creativa permanente (Van Manem, 2003) de tal manera que el compromiso de los graduados consigo mismos y con los demás, aunado a la dedicación para concluir los estudios y la tesis son dos condiciones sin las cuales no es posible cumplir esta meta. En otras palabras, no basta con disponer de buena asesoría y tener claridad con respecto al objeto de estudio y problema planteado si el profesor-estudiante no muestra estas actitudes durante su proceso formativo. Más aún, se requiere -como aseveraba un graduado-, de interés y gusto por el tema o problema a indagar, "enamorarse de su objeto de estudio", "trabajar con entusiasmo", antes que como con una tarea obligada o "carga" para cumplir un requisito institucional. La profesora Rebeca, quien no logró titularse, lo manifestaba en los siguientes términos: "el tiempo que le dedicamos al estudio no fue el necesario". Sin embargo, sobredimensionar la conclusión de la tesis a un asunto personal de "ganas" y de "dedicación" no depende únicamente del esfuerzo de los estudiantes, sino del cumplimiento de las condiciones institucionales antes mencionadas y de la valoración satisfactoria de las capacidades mostradas en los procesos de selección de aspirantes al programa.

En los estudiantes, se trata también de fortalecer la autoconfianza como reconocimiento del potencial productivo de la experiencia y la formación para realizar las tareas esperadas, lo cual supone la apropiación del trabajo y la autorregulación de los procesos formativos. En un nivel primario, profesionalizarse supone esfuerzo y sacrificio, a partir de los cuales es posible obtener reconocimiento del mérito y el beneficio consecuente. Aplazar o conseguir la concreción de la tesis desestabiliza y fortalece el autoconcepto, en las aproximaciones y proximidades de las metas trazadas o el capital simbólico atribuido. Se expresa en las tomas de posición de los participantes respecto al programa que cursaron, los procesos de formulación de la tesis, las condiciones que ofreció el programa para producirla, su propia condición y los recursos para concretarla, como productores de reconocimiento.

9.2 Condiciones institucionales y personales que obstaculizaron la tesis

En cuanto a la institución, remite a la definición de un punto de vista respecto de las políticas de profesionalización en general y respecto de la investigación en específico. Tratándose de la producción de las tesis de grado, las relaciones entre formadores y formandos revelan el lugar desde el que se produjeron y los principios que las alentaron (según se lee en la descripción de las condiciones y en las referencias que ofrecen los egresados).

9.2.1 Problemas de gestión y/u operación del programa de estudios

Los problemas señalados en las respuestas de las entrevistas de graduados y no titulados (diferentes maestros del eje metodológico, confusión en los productos solicitados, deficiente asesoría, etc.) y en las

propuestas de los egresados encuestados (tomarse con "mucha seriedad la organización de tutores", indefinición de tiempos para la elaboración de la tesis, etc.) llaman la atención acerca de los problemas estructurales del programa académico que, con el tiempo, se fueron agravando como resultado de su masificación, desbordando su capacidad para garantizar condiciones mínimas de calidad, pues los académicos de la UPN 321 fueron insuficientes y se recurrió a la contratación de docentes externos sin los perfiles profesionales adecuados aunque, no obstante los esfuerzos de coordinación académica, éstos no lograron concretarse.

9.2.2 Egreso y ruptura institucional

La mayoría de los recién egresados que no mantuvieron nexos con el asesor tuvieron serias repercusiones porque, al interrumpirse el proyecto, el objeto de estudio y problema abordado requiere mayores esfuerzos para ser retomado; entre otros aspectos, se olvidan los avances logrados y su lógica de construcción, se pierde el interés, cambia el contexto en que originalmente fue planteado el problema y corre el riesgo de volverse irrelevante. Las razones de esta ruptura institucional entre asesor y asesorado se deben no solo a que los profesores —una vez que egresaron— retoman la dinámica absorbente del trabajo escolar, sino a la falta de información sobre los plazos de titulación y de atención de los asesores. Superar esta situación requiere que al término del programa se incluya la entrega de una versión preliminar de la investigación de tesis como parte de los créditos curriculares y conceder un tiempo razonable para finalizar los trámites administrativos del proceso de titulación.

En el marco institucional, las condiciones de realización del posgrado que visibilizan las condiciones personales para la concreción de la tesis, la relación con la asesoría, actúa en un *continuum* entre sujeción y autonomía. La pretensión de conseguir la segunda, llevaría a valorar la disposición, la voluntad, la libre determinación y una convicción sobre la "capacidad de actuar", basadas en el control de recursos estratégicos como bienes de prestigio o conocimiento (Bourdieu, 2003). Formular la tesis y conseguir el grado suponen la producción de disposiciones duraderas de acción sobre sí mismos. Sin embargo, éstas pueden situarse en el reconocimiento de una autoridad externa, que sanciona, reconoce, legitima, o en todo caso se encuentra en contraposición al tesista, quien defiende una autoridad cifrada en la autoría, en la "construcción de nosotros mismos, desde nosotros mismos, desde nuestro saber, desde nuestra práctica, pero también diría desde el reconocimiento de la capacidad de actuar y de hablar" (Contreras, 1999). En los procesos de producción de la tesis de grado se juega la legitimación del saber y el estatus. Las distinciones y distanciamientos en los que puede anularse el autoconcepto o fortalecerse como disposición a enfrentar la realidad, a pensarla desde distintas posiciones, y repensarse como otro en la producción de un texto sobre el trabajo y los saberes que lo sostienen. Reúne la asunción de una posición desde la cual se actúa y se habla, de las disposiciones para actuar y hablar y los posicionamientos respecto de los otros que hablan sobre lo que hace, piensa y dice.

9.2.3 Retomar la lectura y cultivar la escritura

Sin duda, estas dos habilidades estrechamente ligadas representan para los estudiantes de un programa de posgrado una de las principales dificultades al momento de elaborar textos académicos como la investigación de tesis. Contrario a lo que se pensaba hace unos años, la literatura reciente sobre esta materia, sustentada por diversos autores bajo la teoría de la *alfabetización académica*, que se ocupa del aprendizaje de las competencias lecto–escritoras en la educación superior (Carlino, 2005; Castelló, 2007; Camps & Milian, 2008; Carrasco, Encinas, Castro & López Bonilla, 2013), afirma, por una parte, que "escribir académicamente requiere del desarrollo de prácticas

letradas específicas para definir el contenido y estructura del texto que se guiere comunicar en el marco de un determinado campo de conocimiento" (Rodríguez & García, 2015). Por otra parte, señala que estas habilidades deben desarrollarse no solo en la educación básica, sino en todos los niveles educativos, incluyendo la comprensión lectora de textos en las áreas específicas de formación, ya que "cuanto más comprometida y eficaz sea la intervención de la institución en el proceso de alfabetización de sus alumnos, mejor será la calidad de su producción académica" (Franco, 2016: 155). En este sentido, uno de los autores representativos de esta teoría constata, luego de experimentar diversas propuestas de alfabetización académica en programas educativos, que: a) lectura y escritura son necesarias para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina; b) ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige dominar sus prácticas discursivas características y c) "producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades aún en formación no alcanzables espontáneamente" (Carlino, en Franco, 2016: 160).

Otros autores que han desarrollado intervenciones educativas en nuestro país a partir de sus experiencias como estudiantes y académicos de posgrado (Carrasco & Kent, 2011; Martín 2012; Fernández–Cárdenas & Piña–Gómez, 2014; Rodríguez & García, 2015; Franco, 2016) también destacan los resultados favorables de diversos dispositivos (seminarios, talleres, manuales, portales, etc.) para superar las dificultades en la comprensión y escritura de textos académicos, lo que sugiere cada vez más la necesidad de incluir en los programas curriculares recursos de este tipo, pues no siempre los profesores de posgrado conocen los pormenores de la publicación. Por ello, los entrevistados sugieren a los estudiantes, con sobrada razón, que ejerciten continuamente la lectura y la escritura de textos académicos, que en ambos casos requiere contar con el apoyo institucional de su asesor y especialistas en la materia.

9.2.4 Tiempo escaso, pero optimizable

Si bien la falta de tiempo es una limitante para concluir la tesis en los plazos establecidos, los y las docentes realizan —pese a la cada vez mayor intensificación y diversificación de actividades que se les exigen— esfuerzos extraordinarios²¹ para organizar su tiempo disponible, de manera que este factor influye, pero no es el principal obstáculo: ocho egresados con beca—comisión durante dos años no lograron titularse. Cabe mencionar que, de acuerdo con datos estadísticos, el tiempo transcurrido de titulación es mayor para los graduados de la primera etapa debido a las múltiples carencias anotadas durante este periodo,²² mientras que en la etapa de masificación del programa se aprecia una tendencia menor, entre otras razones, merced al interés del profesorado por alcanzar estímulos económicos y la afectación de los niveles de calidad académica tanto de los estudios como de las tesis.²³

²¹ Nos referimos particularmente a las mujeres que, además de su jornada laboral en los centros escolares, están dedicadas al trabajo en el hogar y el cuidado de los hijos.

²² Véanse los puntos 2.1 y 2.2.

²³ Esta tendencia, no obstante, es relativa, ya que no hubo una observancia y cumplimiento del plazo de titulación de dos años que señalaba el reglamento citado en el punto 1.1

10. LO QUE DICEN LOS NÚMEROS (LOS PROFESORES TITULADOS)

La perspectiva analítica caracterizada en el Capítulo 4 exige asumir un pensamiento que dé cuenta de las relaciones entre posiciones y recursos que despliegan los agentes en un determinado campo social, en este caso, dichos posicionamientos y recursos que configuran un habitus se juegan en el campo del programa de posgrado, considerado a su vez como objeto de estudio. Si bien en los capítulos anteriores se dio voz a los profesores titulados y no titulados a través de las entrevistas, también fue necesario recurrir a puntos de vista mediante otros instrumentos de recolección de datos, en este caso, a través de un cuestionario. De lo que dicen los datos recuperados a través de los cuestionarios hablaremos en este y en el siguiente capítulo para conocer las posiciones de los profesores titulados y los no titulados acerca de dificultades y obstáculos que se presentaron en el intento (fallido o no) de construir una tesis para obtener el grado.

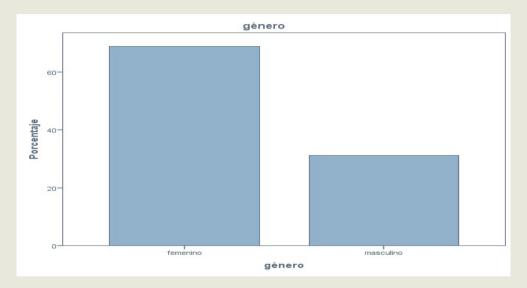
A continuación, se presenta el análisis de las condiciones y percepciones de este grupo de profesores. Para evitar un número excesivo de gráficos cuyos datos solo requieren descripción, algunos fueron omitidos.

10.1 Los profesores de educación básica. Nuevos agentes en el campo

Lo primero que llama la atención cuando se observa el Gráfico 2, en el caso de los profesores titulados, es la presencia dominante de las mujeres, esto es, 68.9 % de los titulados pertenecen al género femenino y 31.1

% al masculino. Además, el estado civil de 64 % de todos los profesores titulados es casado (a). La primera impresión que arrojan estos datos es que las mujeres se titularon en su mayoría, lo cual da cuenta del proceso de "feminización" que se vive en el magisterio, particularmente en el estudiantado que cursa programas de posgrado en educación, en los que ingresan profesores en servicio. Dicho proceso explicaría la predominancia de mujeres en ambos grupos de encuestados.

GRÁFICO 2



En lo que concierne a la edad, al momento de contestar el cuestionario 25.6 % de los profesores titulados tenía menos de 40 años, 44.2 % tenía entre 40 y 50 años y 30.2 % tenía más de 50 años. Lo que estos datos indican es que la edad no fue un factor que incidiera de manera significativa en la titulación, puesto que los profesores titulados se ubican en distintos rangos de edad y las diferencias no son significativas.

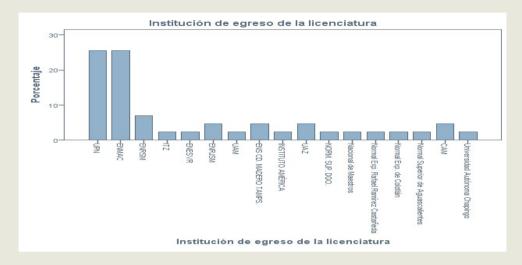
Por otra parte, si se considera que el Programa de Maestría operó con 19 generaciones, podemos inferir que durante su desarrollo el estudiantado no era muy joven, esto es, podemos decir que el promedio de edad de los profesores oscilaba entre 35 y 40 años. Otros datos que refuerzan esta idea son los siguientes: al momento de terminar la maestría, 31.7 % tenía menos de 10 años de servicio; 41.4 %, entre 10 y 20; 24.3 %, entre 20 y 30; lo más peculiar, 2.4 % (un alumno) contaba con 52 años de servicio al momento de egresar de la maestría. Otra vez observamos profesores titulados en diferentes rangos, pero sin diferencias notables entre ellos.

En lo que corresponde a la institución donde realizaron sus estudios de licenciatura, en el Gráfico 3 se puede apreciar que, fundamentalmente, los profesores titulados egresaron de la UPN²⁴ y de escuelas normales en las cuales se forman profesores para la educación preescolar y primaria. En términos agregados, 69 % egresó de este tipo de escuelas (Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" [BENAMAC], Escuela Normal Rural "General Matías Ramos" [San Marcos Loreto Zac.], Escuela Normal "Salvador Varela Reséndiz" [Juchipila], Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" [Cañada Honda, Ags.], Escuela Normal "Rafael Ramírez" [Nieves, Zac.] y Escuela Normal de Colotlán [Jalisco]). Solamente 31 % egresó de Escuelas Normales Superiores en donde se forman para la educación secundaria y de Universidades y Tecnológicos, éstos últimos, en su mayoría, profesores de Educación Media Superior.

Como ya hemos dicho en el apartado 2.2, esta irrupción de profesores de educación básica –principalmente de educación primaria– se explica, en parte, por las modificaciones en los escalafones que impulsaron la carrera meritocrática y por el énfasis que, desde los años 2000, se dio a la actualización de los profesores. En este sentido, podemos decir que los formadores de docentes de las primeras generaciones de este posgrado, al menos en Zacatecas, fueron desplazados por la llegada de un nuevo destinatario: los profesores de educación básica.

²⁴ En este porcentaje agregado incluimos a los egresados de la UPN ya que, en nuestra opinión, la mayoría son profesores de educación primaria.

Gráfico 3



Otros dos datos destacan del gráfico anterior: 25.6 % de los profesores titulados egresaron de la UPN y un porcentaje idéntico de la BENMAC, esto es, poco más de la mitad egresó de esas dos instituciones, lo que significa que, tal vez, tuvieron mejores condiciones institucionales para proveer a sus alumnos de habilidades y estrategias intelectuales para elaborar una tesis o bien, que el posgrado fue un programa de "autoconsumo", ya que una cuarta parte era egresada de la misma UPN y se encuentra ubicada en la zona conurbada de la capital del estado.

Por otra parte, los datos de la Tabla 5 hacen suponer que son los profesores de preescolar y primaria quienes menores dificultades tienen para elaborar una tesis, o bien que, en términos mayoritarios, fue una maestría adecuada para los profesores de estos niveles. Sobre este mismo aspecto, 73 % trabajaba en escuelas de organización completa, 8.3 % en escuelas multigrado y 80 % era profesor frente a grupo, 6.7 % director, 2.2% supervisor y otro 2.2 % fungía como figura de apoyo técnico—pedagógico.

Tabla 5. UPN 321. Maestría en Educación (titulados) Nivel escolar donde laboraba

Nivel Educativo	Porcentaje	Porcentaje
		Agregado
Preescolar	6.7	6.7
Primaria	60	66.7
Secundaria	15.6	82.2
Educ. Media Superior	6.7	88.9
Otro (UPN, normales, etc.)	II.I	100

Sobre los temas que los encuestados trabajaron en su tesis de licenciatura poco se puede decir, 36.6 % fueron de lectura y escritura, 17 % de matemáticas. El resto cubre una variedad de temas tan amplia que va desde el "tabaquismo" y la "resiliencia" hasta la "motivación".

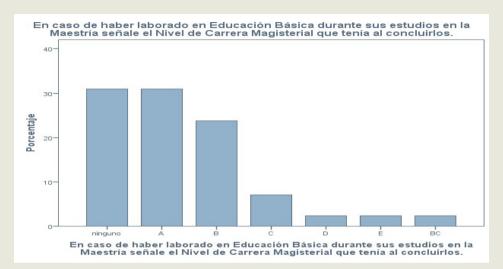
Ahora bien, si consideramos que a pesar de las soluciones remediales (seminarios intensivos) para paliar el problema de la baja titulación (42.46 %)²⁵ éste continuó, es relevante revisar las posibles motivaciones y las condiciones (sobre todo de tiempo) que los profesores tenían cuando realizaban sus estudios. Al respecto, en el Gráfico 4 se pueden apreciar datos sobre la posible motivación: 31 % de los profesores titulados no estaban en ningún nivel del Programa de Carrera Magisterial; en porcentajes agregados, 54.8 % apenas se ubicaba en los dos niveles más bajos de este programa. Pudiera decirse que el ingreso o ascenso al mismo constituían una fuerte motivación para obtener el grado, una de las variables más fuertes que explican la titulación.²⁶ En este programa, la obtención

²⁵ Frente al problema de los bajos índices de titulación se desarrollaron, por lo menos en dos ocasiones, cursos intensivos para la elaboración de la tesis y, aunque no estaban contemplados en ninguno de los planes de estudio de la maestría, sus efectos fueron mínimos en el índice de titulación.

²⁶ En el Programa de Carrera Magisterial el grado de maestría otorgaba una cantidad significativa de puntos para lograr ascensos de nivel.

del grado de maestría no tenía un puntaje que repercutiera en el ascenso de un nivel, en cambio, en el sistema de escalafón sí era reconocido y muy significativo el puntaje otorgado no sólo por concluir parcial o totalmente los estudios, sino por la obtención del grado académico.²⁷

Gráfico 4



Cuestionados los profesores sobre el impacto de su titulación en el cambio de estatus laboral (Gráfico 4), la mitad (50 %) declaró que no generó promoción alguna y la otra mitad sí la obtuvo. Estos datos contrastan con la información de las entrevistas en las que manifestaron no haber buscado ascensos, sino estudiar para mejorar y obtener la gran recompensa por los esfuerzos y el sacrificio realizado. Titularse entonces, dicen, tuvo que ver con una satisfacción personal y profesional.

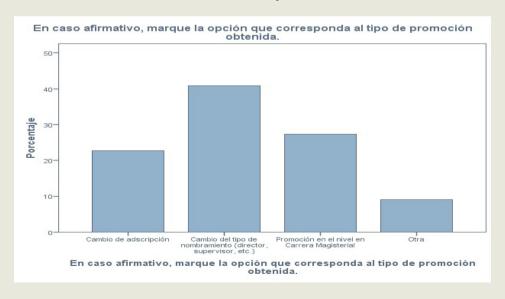
Empero, no debemos olvidar nuestra óptica de análisis, el sujetoobjeto de nuestro estudio no es el individuo aislado, es un agente con ciertas disposiciones prácticas que forman parte de un *habitus* y participan del juego (*illusio*) de un campo estructurado con determinadas re-

²⁷ El valor en el número de puntos escalafonarios –una vez concluido el programa– era de 100 puntos y otros 40 por la titulación.

glas donde es válido un determinado capital para apostar. En ese campo y en esa coyuntura, más allá de sus deseos personales, los agentes apostaban por los títulos: ese era el capital simbólico en un juego dominado por la lógica de alcanzar mejores niveles en el escalafón.

De manera que pensar en los ascensos y promociones como una posible motivación para lograr la titulación no excluye que, al mismo tiempo, se lograran las satisfacciones personales. Esta idea toma fuerza con los datos del Gráfico 5 en los cuales se puede ver que la apuesta por una promoción sí jugó un papel importante en la culminación de la tesis puesto que, de la mitad de profesores que declaró haber obtenido una, la mayoría (40.9 %) cambió de puesto o dejó de ser profesor para incorporarse al aparato directivo (director, supervisor, etc.). Otro dato relevante es que 13.3 % elevó su nivel en el Programa de Carrera Magisterial, lo que significa que, en porcentajes agregados, 54.2 % de los profesores que obtuvieron alguna promoción también elevaron sus percepciones salariales gracias a la obtención del grado.

Gráfico 5



Con respecto al tiempo, en la tabla 6 se aprecia que, en congruencia con la pertenencia mayoritaria de los profesores titulados en los niveles de preescolar y primaria, el número de horas semanales de trabajo era bastante diversificado. Si bien es de reconocer que el horario formal de un profesor de educación básica puede aproximarse al rango de 21 a 30 horas, no debemos olvidar que un trabajo de esa naturaleza ocupa otra fracción de tiempo en planeación, preparación de material, etc. Lo que queremos subrayar es que el tiempo no formalizado juega un papel importante o influye en la concreción de una tesis de posgrado. De hecho, un consenso entre los profesores entrevistados (cuyo análisis se presenta en la primera parte de este trabajo), es que el tiempo representó una de las mayores dificultades para concluir la tesis.

Tabla 6. UPN 321. Maestría en Educación (titulados) Carga laboral (horas/semana)

Rango	Porcentaje	Porcentaje agregado
(Semanal)		
De 5 a 10 horas	16.3	16.3
De 11 a 20 horas	4.6	20.9
De 21 a 30 horas	41.9	62.8
Más de 30 horas	37.2	IOO

Sin embargo, los datos reportados en la tabla 6 nos dicen que la carga horaria en su trabajo no fue determinante; tres datos confirman esta aseveración, ya que 37 % de los profesores con cargas mayores a 30 horas lograron titularse, es decir, un porcentaje cercano al rango de mayor frecuencia (41.9 % con cargas entre 21 y 30 horas). Asimismo, los profesores con cargas menores a 11 horas ocuparon el porcentaje menor (16.3 %). Sobre este mismo punto debemos decir que entre las condiciones

institucionales que genera un posgrado se encuentra la posibilidad de acceder a un programa de becas; en este caso, un tercio de los profesores (25 % titulados y 8 % no titulados), contó con una beca para realizar sus estudios de maestría. En todos los casos se trató de una beca—comisión, que consiste en dejar de trabajar en la escuela y percibir el salario. En este sentido, casi la mitad de los becados la tuvo por un año, el resto, de uno y medio a dos años.

10.2 Las tesis y sus temporalidades inciertas

No basta con analizar solamente si se hizo una tesis o no, también es relevante analizar el tiempo efectivo que se invirtió en su elaboración, porque también el tiempo dice cosas sobre otro agente del campo, es decir, sobre la institucionalidad, la eficacia de sus procesos y, particularmente, las condiciones que genera para lograrlo. Como se puede apreciar en la Tabla 7, el tiempo opera en contra de las posibilidades de obtener el grado porque, si bien la mayoría de los profesores titulados (62.3 %) termina su tesis antes de que transcurran 4 años luego de la culminación de los cursos, 28 a medida que transcurre el tiempo los porcentajes disminuyen, lo que significa que cuando se deja pasar el tiempo las posibilidades de titularse disminuyen drásticamente. Este hecho también está presente en el análisis de las entrevistas.

²⁸ Cabe aclarar que el *Reglamento General de Estudios de Posgrado* de 1998 para la UPN señalaba que el plazo para que los alumnos obtuvieran el grado era de 2 años a partir de la fecha en que terminaban los cursos.

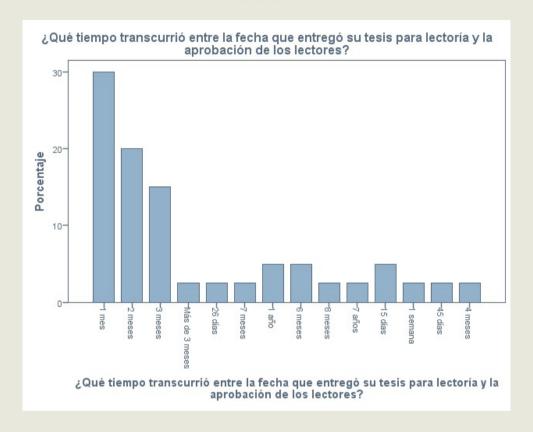
Tabla 7. UPN 321. Maestría en Educación (titulados)
Tiempo utilizado para la elaboración de la tesis

Tiempo	Porcentaje	Porcentaje acumulado
De o a 2 años	32.6	32.6
De 3 a 4 años	30.3	62.3
De 5 a 6 años	16.3	78.6
De 7 a 8 años	11.7	90.3
Más de 8 años	9.3	IOO

En lo que se refiere a las condiciones institucionales, en el Gráfico 6 puede observarse que en 62.5 % de los casos las tesis fueron aprobadas en un periodo de dos meses o menos, lo que significa un periodo razonable desde las reglas institucionales, aunque no deja de llamar la atención que en 20 % de los casos la aprobación tardó más de seis meses. Un dato negativo es que 5 % de las tesis tardaron un año para aprobarse y, más destacable todavía, un caso demoró siete años para aprobarse.²⁹ Agregados los porcentajes, resulta que una cuarta parte de los titulados (25 %) se ubica en una temporalidad incierta, propia de los campos desestructurados en donde se hacen apuestas de bajo valor. Sin duda, a pesar de que en la mayoría de los casos existe un razonable funcionamiento institucional, se aprecia también la necesidad de seguir reglas y construir condiciones para que el proceso sea aún más eficiente.

²⁹ La reglamentación de la institución marca como tiempo límite 30 días hábiles para entregar dictámenes de tesis y otros 30 días hábiles para que el tesista realice las correcciones. Bajo esta lógica, una tesis debería estar aprobada en un tiempo máximo de tres meses.

Gráfico 6



Otros datos que dan cuenta del proceso para obtener el grado tienen que ver con el tiempo transcurrido entre la aprobación de la tesis y la defensa de la misma. En este punto, 70.1 % de los casos presentaron su examen profesional cuando había transcurrido menos de un mes luego de la aprobación de la tesis y 16.3 % entre uno y dos meses, lo que resulta un tiempo razonable. No obstante, también se identificaron ciertas debilidades en los procesos institucionales, por ejemplo, 11.6 % de los casos presentaron su examen profesional cuando habían transcurrido entre tres y seis meses de su aprobación y lo que resulta más destacable, dos casos (4.6 %) que lo hicieron después de nueve meses en uno y diez años en el otro. Estos dos casos extremos muestran la falta de aplicación

de reglas institucionales para garantizar un proceso adecuado para los procesos de titulación y la desestructuración de los mismos.

10.3 La asesoría, el capital institucional más valorado

Como se ha manifestado en las entrevistas a los profesores (ver apartado 5.3), el consenso más fuerte se concentra en torno de las asesorías, pues ellos suponen que ésta ha sido el factor fundamental para lograr la titulación. Entre los profesores encuestados también aparece con fuerza esta idea; el 80% de los profesores titulados dijo haber tenido asesor desde que cursaba las asignaturas de la maestría, 33.4 % lo tuvo entre el primero y el segundo semestre, 40 % en el tercer semestre, es decir, en porcentajes agregados, 73.3 % de los profesores que se titularon tuvieron asesor de tesis desde el tercer semestre de la maestría.³⁰ En contraparte, solo uno de ellos (2.2 %) careció de asesor durante este periodo.

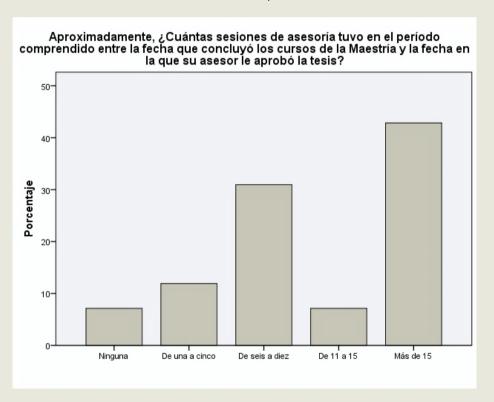
Un dato que habla de la movilidad de los asesores es que en 40.9 % de los casos, los estudiantes cambiaron de asesor. Sin embargo, este dato es ambivalente, ya que, por un lado, implicaría la inadecuada selección institucional de los asesores, pero, por otro, significaría la apertura de la institución para que un estudiante pudiera, si lo consideraba pertinente, buscar una asesoría más coherente con su objeto de estudio, aunque de estas dos hipótesis prevaleció la primera. Este aspecto, sin duda, se articula con la frecuencia y la calidad de dichas asesorías; en ese sentido, 61 % de los profesores titulados dijo que sus asesorías tenían una periodicidad de una a dos semanas.

Como se puede apreciar en el Gráfico 7, la cantidad de asesorías es importante, es decir, no es casual que 40 % de los profesores titulados

³⁰ El Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1998 señalaba que a partir del tercer semestre el alumno debía tener un tutor integrante de la planta académica o, en su caso, un tutor externo designado.

hayan tenido más de 15 asesorías después de finalizar sus cursos y, aunque llaman la atención los casos donde no hubo una sola asesoría (7.1%), debe recordarse que muchos de estos profesores tenían asesor desde los primeros semestres del posgrado. Pero no sólo la cantidad es reveladora, pues la duración de las sesiones de asesoría también es un indicador de su pertinencia o de su calidad. Sobre este punto, el porcentaje más alto (33.3%) de los egresados afirmó recibir asesorías de más de una hora, que fue la duración más prolongada; en contraparte, la más corta (9.5%) era de 20 a 30 minutos.

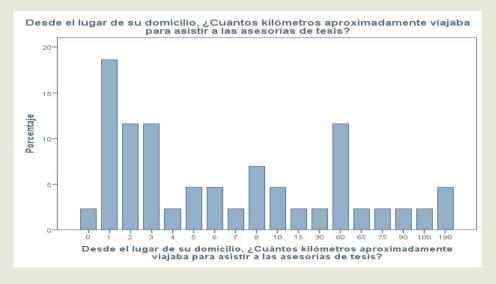
Gráfico 7



Ahora bien, debemos recordar que la expansión del programa generó dos condiciones que afectaban las asesorías; la primera tiene que ver

con la masificación que aumentó drásticamente el promedio de alumnos por asesor y, aunque se intentó subsanar este déficit con la contratación de nuevos profesores con título de maestría, la medida generó nuevas dificultades, puesto que la mayoría de los nuevos contratados habían sido alumnos del mismo posgrado o bien cursaron maestrías en algunas disciplinas sociales, pero no en educación. La segunda se relaciona con la expansión, es decir, junto con la masificación del programa apareció la dispersión geográfica, pues había grupos en varios municipios, algunos lejanos a la capital, de manera que hubo la necesidad de asesorar a un gran número de profesores que vivían y trabajaban en diversas localidades de la entidad. En este sentido, en el Gráfico 8 se puede apreciar el grado de dispersión geográfica de los profesores. Lo destacable es que, por lo general, los profesores titulados no estaban demasiado alejados de la sede donde se les proporcionaba asesoría, ya que 69.8 % viajaba entre cero y 10 kilómetros y solo 9.2 % más de 60 kilómetros. Sobre este mismo punto, 81.1 % manifestó que, además de las asesorías presenciales, tenían contacto frecuente con su asesor a través del correo electrónico y 8.9 % lo hizo mediante comunicación telefónica.

Gráfico 8



También puede observarse que la distancia geográfica entre profesor y asesor resulta fundamental para aumentar las posibilidades de elaborar una tesis, pues casi 70 % de los profesores titulados estaba cerca de su asesor y no parece casual que ésta sea una razón importante para la obtención del grado. Sin embargo, distancia, cantidad, frecuencia y duración de las asesorías no definen mecánicamente su calidad, aunque sí sean indicadores. Al ser cuestionados sobre la calidad de las asesorías que recibieron –como se puede ver en la Tabla 8– un gran porcentaje de profesores (84.1 %) consideró que sus asesorías estuvieron entre muy buenas y excelentes.

TABLA 8. UPN 321. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN (TITULADOS)

CALIDAD DE LAS ASESORÍAS

Calidad de la asesoría	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Excelente	68.2	68.2
Muy buena	15.9	84.1
Regular	6.8	90.9
Deficiente	4.5	95.5
Muy deficiente	4.5	IOO

Otros datos que complementan las percepciones sobre la calidad de las asesorías se refieren a la sistematicidad de éstas y a la pertinencia del perfil de sus asesores. En ambos casos, las tendencias porcentuales son similares, pues para 68 % de los profesores encuestados la asesoría fue totalmente sistemática y para 18.2 %, solo lo fue medianamente. Únicamente 2.3 % manifestó que fue nada sistemática. En lo que toca al perfil del asesor, 84.4 % afirmó que era totalmente adecuado, 6.8 % que era poco adecuado y 2.3 % que era muy poco adecuado.

En lo que se refiere a este apartado, podríamos preguntarnos sobre una aparente paradoja: si en sendas evaluaciones del posgrado, la

asesoría fue señalada como uno de los aspectos críticos de la maestría, ipor qué los profesores titulados la colocan entre sus fortalezas? Dos explicaciones parecen plausibles para esta cuestión. En primer término, esta percepción se relaciona con el grupo de los profesores titulados que tuvieron asesor de manera temprana y un buen número de asesorías de duración prolongada. Asimismo, se apoyaron del correo electrónico para complementar el contacto con sus asesores y consideraron que sus perfiles académicos eran adecuados. Otra explicación tiene que ver con la relación entre el agente y el cambio, es decir, recién llegados los profesores de educación básica a los posgrados, poco o ningún referente tenían para compararla con otras asesorías o con agentes cercanos a ellos. En este sentido, la numerosa contratación para la maestría de catedráticos que habían sido alumnos no hizo sino reforzar ese círculo cultural en el que resultaba difícil conocer "lo otro", así, asesores y asesorados sólo jugaban el antiguo juego ya conocido.

10.4 La elaboración de la tesis o la fuerza de los habitus

Antes de presentar los datos relativos a las dificultades y los aspectos favorables en la elaboración de la tesis, recordemos que la dinámica de la maestría se fue transformando a medida que transcurría el tiempo. En sus orígenes se había diseñado como un posgrado para formar en la investigación a los profesores de las instituciones formadoras de docentes, pero como lo han mostrado los datos anteriores, no pasó mucho tiempo para que ingresaran los profesores de educación básica. Este fenómeno se acompañó de la masificación, de la diversificación de su público y, más aún, de la transformación de aquello que se pensaba como contenido y lógica de las tesis. Si al principio se impulsaban los trabajos de investigación, en los últimos años de la maestría fue clara la orientación hacia la profesionalización de los

profesores y evidentes los esfuerzos por desarrollar proyectos que mejoraran la práctica docente propia de los estudiantes; con ello surgieron en el escenario las tesis "de intervención educativa". Un dato que comprueba este hecho es que 55.6 % de los profesores titulados hicieron tesis de investigación educativa y 44.4 % de intervención en la práctica docente.

Con la diversificación del estudiantado, nuevas variables entraron en juego. Las primeras generaciones, pequeñas en número –con grupos de 20 alumnos por generación– no contaron con becas formales de estudio, pero tenían amplias posibilidades de conseguir o de que se les concedieran descargas laborales mediante comisiones y años sabáticos. No obstante, este panorama cambió y las posibilidades se minimizaron, ya que los tiempos de carga laboral y los dedicados a la elaboración de la tesis se volvieron aspectos fundamentales para obtener el grado porque, si bien afirmamos que la mayoría de los profesores titulados laboraba en educación primaria y trabajaba entre 20 y 30 horas a la semana, luego de cumplir con su jornada laboral tenía que estudiar para las asignaturas de la maestría y, además, dedicar otro tiempo a la elaboración de la tesis. Por ello, el tiempo se volvió dificultad o ayuda, según el que se tuviera disponible. Tal dificultad se observa en el siguiente gráfico.

Gráfico 9



Como se aprecia, la mayoría de los profesores (34.9 %) dedicaban entre 6 y 10 horas semanales a la elaboración de su tesis. En porcentajes agregados, 62.8 % dedicaba entre 1 y 10 horas. Aunque parece poco el número de horas dedicado a este trabajo, si consideramos que dedicaban 25 o 30 horas a su trabajo como profesores de educación básica, resulta que a lo largo de una semana dedicaban casi 40 horas sólo a sus tareas de enseñanza y aprendizaje de la maestría. Los casos en que se dedicaban más horas a la elaboración de la tesis, es decir, entre 10 y 20 horas (40.9 %), y más de 20 horas (16.3 %), pueden explicarse por la obtención de las becas—comisión concedidas a 25 % de los profesores titulados.

Empero, si dedicaban cierto número de horas por semana a la elaboración de la tesis, icuánto tiempo en total utilizaron para culminarla? En la Tabla 9 se reportan datos sobre esta interrogante y, como se puede observar, la mayoría dijo haber ocupado entre 1 y 200 horas; si tomamos el valor máximo como referencia, significa que trabajaron 10 horas a la semana (que es el porcentaje mayor en el gráfico anterior) durante 20 semanas en la elaboración de su tesis, lo que equivale, aproximadamente, a medio año.³¹ En el extremo opuesto están los que manifestaron haber trabajado entre 2,001 y 5,000 horas (12.8 %). Si tomamos en cuenta el promedio de 10 horas semanales resultaría que, en estos casos, hubo que dedicar 500 semanas en la elaboración de la tesis (más de 10 años), lo que resulta poco probable.

Tabla 9. UPN 321. Maestría en Educación (titulados)
Tiempo total dedicado a la elaboración de la tesisextraordinario o por la obtencio bien por la presencia de un esfuerzo extraordinario o por la obtencia horas en estas dos tarea

Horas	Porcentaje	Porcentaje agregado
De 1 a 200	42.1	42.I
De 201 a 500	19.1	61.2
De 501 a 2000	26.6	87.8
De 2001 a 5000	12.2	100

Un dato relevante de este punto es que la respuesta con mayor frecuencia (42.1 % de profesores titulados) manifestó que requirieron de una a 200 horas en total para la elaboración de la tesis, equivalente a 20 semanas aproximadamente. No obstante los datos precedentes, queda como tarea pendiente analizar la calidad y la profundidad de las tesis, lo que permitiría establecer una posible relación entre el tiempo para su elaboración y la calidad de las mismas.³² Otro dato es que poco más de la mitad de los profesores titulados (55.6 %) manifestó que en los periodos

³¹ Esta temporalidad es muy parecida a la duración que tenían los cursos intensivos para la titulación.

³² En este trabajo no se plantea como objetivo el análisis de las tesis.

vacacionales de su trabajo profesional tuvieron mayores avances en su tesis, pero 44.4 % señaló que el avance fue igual en cualquier periodo. Sin embargo, esta última respuesta debiera matizarse por la presencia de las becas—comisión.

Por otra parte, en lo que respecta a la tesis en sí, existen tradiciones institucionales que acentúan uno u otro apartado de este producto académico y también las que omiten o relegan alguno. En este sentido, se solicitó a los graduados señalar los apartados cuya elaboración les representó mayor y menor dificultad. Sus respuestas aparecen en la siguiente tabla.

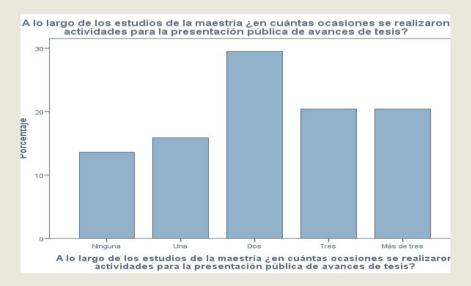
Tabla 10. UPN 321. Maestría en Educación (titulados) Apartados de la tesis con mayor/menor dificultad

Apartados de tesis	Mayor dificultad (Porcentaje	Menor dificultad (Porcentaje)
Introducción	4.8	53.7
Problematización	45.2	9.8
Marco Teórico	16.7	9.8
Metodología	9.5	
Análisis e interpretación datos	23.8	12.1
Conclusiones		14.6

Son dos los datos relevantes, para casi la mitad de los profesores titulados (45.2 %) construir un problema o problematizar fue la mayor dificultad. La importancia del dato no es menor, toda vez que lograr una problematización clara y precisa es una acción que facilita la elaboración de las otras partes de una tesis. El otro porcentaje se refiere al análisis e interpretación de datos, que 23.8 % de los profesores encuestados ubican como el segundo en dificultad. No por obvios dejan de tener importancia los factores señalados con menor dificultad, pues más de la mitad (53.7 %), señaló que la introducción y las conclusiones son las partes que representaron menor. Llama la atención que apartados como el marco teórico y la metodología no aparezcan en ninguna columna como factores de mayor o menor dificultad. La razón parece ser el énfasis desmedido de algunos posgrados por situar su acción en una lógica predominante que consiste en leer y discutir textos, dejando de lado las estrategias para construir un problema y las técnicas de análisis de datos o bien, conciben la elaboración del marco teórico como una tarea técnica en la que no es necesario discutir un sentido con respecto a los resultados de la tesis; en otras palabras, es visto por los maestrantes como un apartado para rellenar.

En cuanto a la relación con las acciones institucionales que favorecen o no la conclusión de una tesis, en el Gráfico 10 se presentan datos sobre la eventual presentación y discusión pública de los avances.

Gráfico 10



En el caso de estas actividades, es evidente la ineficacia de la lógica institucional, pues apenas una quinta parte de los profesores encuestados

(20.5 %) tuvo la oportunidad de presentar y discutir sus avances de tesis más de tres veces, otra quinta parte lo hizo tres veces, menos de un tercio (29.5%) solamente en dos ocasiones y, más significativo, 29.5 % lo hizo apenas una vez y, en el caso extremo, no hubo ocasión para presentar avances. La irregularidad y escasez de este tipo de actividades de socialización parece explicarse por la masificación y la dispersión geográfica que tuvo la maestría, esto es, a mayor cantidad de alumnos y mayor lejanía de los centros de formación, mayores fueron las dificultades para organizarlas.

Con respecto a los factores que mayores dificultades y facilidades tuvieron los egresados en la elaboración de la tesis, en la Tabla 11 se concentran sus respuestas.

Tabla 11. UPN 321. Maestría en Educación (titulados) Factores que dificultaron/facilitaron la elaboración de la tesis

Factor de dificultad	Mayor dificultad	Menor dificultad
	(Porcentaje)	(Porcentaje
Tiempo disponible	42.9	18.6
Cursos y seminarios del programa	14.3	23.3
Claridad en el problema seleccionado	<i>7.</i> 1	11.6
Asesoría de tesis	14.3	23.3
Capacidad de lectura y escritura	2.4	2.3
Manejo de tecnología	4.8	7
Acceso a fuentes bibliográficas	<i>7</i> .1	11.6
Desempeño docente	<i>7.</i> I	2.3

Entre los factores de mayor dificultad destaca el tiempo, ya que 42.9 % de los profesores encuestados lo colocan en primer lugar, dato congruente con lo declarado en las entrevistas (apartado 5.1). Comprender las razones de este hecho no es tarea complicada pues los primeros posgrados en educación se diseñaron para profesores de educación normal, con

determinadas condiciones laborales, poca carga frente a grupo y posibilidades de acceder a comisiones y años sabáticos. No obstante, cuando los profesores de educación básica irrumpieron en estos programas no se modificaron, o muy poco, sus condiciones laborales de modo que tuvieran facilidades para el estudio, por lo que se vieron obligados a ser profesores por la mañana (generalmente) y estudiantes de posgrado por las tardes y fines de semana. Esta lógica dejaba muy poco tiempo y posibilidades para realizar actividades propias de investigación que redituaran en indagaciones profundas y sistemáticas; bajo estas circunstancias, el tiempo se atomizaba, debía distribuirse entre las tareas de la escuela primaria, las que le demandaban los estudios universitarios del posgrado y las propias del ámbito familiar.

En la tabla 10 hay otros dos datos que también llaman la atención: en contraste con lo manifestado en las entrevistas de los profesores titulados (apartado 5.1), quienes colocan a la lectura y la escritura como un pilar fundamental en la elaboración de la tesis y como un factor que reviste mucha complejidad, en los profesores encuestados no sucede lo mismo, pues apenas 2.4 % considera que la capacidad de lectura y escritura fue el factor de mayor dificultad.

Relativo a la aceptación de los cursos y seminarios de la maestría, a pesar de haber sido estructurados con la lógica de formar investigadores, para los profesores encuestados no representó grandes dificultades. La fuerza del *habitus* se impone, la facilidad de hacer un marco teórico y la metodología, con dificultades para analizar datos o localizar problemas, parece ser uno de sus sinos. Otro, el predominio de cursos en los que la lectura y la escritura son empresas de poca envergadura.

10.5 El plan de estudios o habitus escolar versus habitus investigador

Ya hemos dicho en el Capítulo 2 que, iniciada la maestría, se puso énfasis en la investigación educativa en el campo de la formación docente.

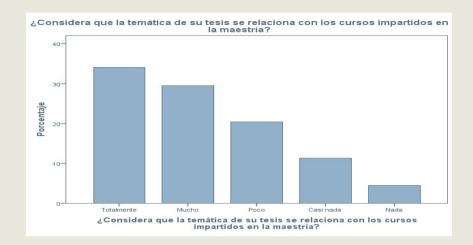
Aunque otros objetivos del programa dejaban abierta la posibilidad de incursionar en proyectos de desarrollo profesional, en las reformas y reformulaciones curriculares de la educación básica la formación docente se mantuvo como impronta en los planes y programas de estudio. Así permanecieron hasta la última generación que la cursó, no obstante que 44.4 % de los profesores titulados elaboraron una tesis de intervención educativa.

Por esta razón nos pareció relevante indagar sobre la relación entre la naturaleza de los cursos impartidos en la maestría y la elaboración de la tesis. Si bien las asignaturas agrupadas en los ejes sociohistórico, investigativo y psicopedagógico se orientaban más hacia la formación para la investigación. Al cuestionar a los graduados sobre esta relación –como se puede apreciar en el Gráfico II— la mayoría de los profesores titulados manifestaron que la temática de su tesis estaba totalmente o muy relacionada con los cursos; en porcentajes agregados estas dos respuestas representan 63.6 %.

En el extremo opuesto, llama la atención que sólo 15.9 % de los encuestados señaló que casi ninguna o ninguna relación tuvieron los cursos con la temática de su tesis. Cabe preguntarse un asunto interesante, ¿por qué en un programa orientado a la investigación educativa, la mayoría de los estudiantes afirmó que su temática de tesis (cuando casi la mitad fue de intervención educativa) estuvo totalmente relacionada con las asignaturas que cursó?

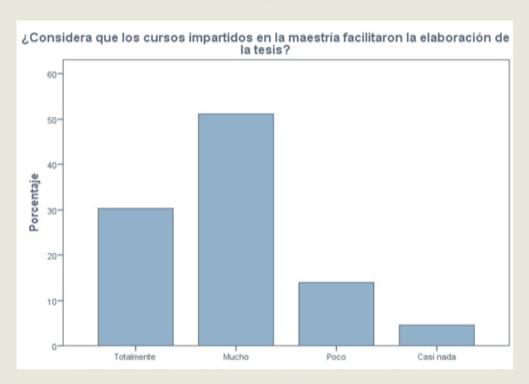
Dos situaciones se desprenden del anterior análisis: i) sin modificar formalmente los programas, los catedráticos del posgrado transformaron sus cursos para adaptarlos a las temáticas de los proyectos de los alumnos y a la naturaleza del estudiantado; ii) estrechamente relacionada con la anterior, los catedráticos, al no desarrollar líneas de investigación, proporcionaron asesoría a una gran diversidad de temáticas.

Gráfico 11



Cuestionados sobre la relación entre cursos y tesis, los profesores titulados ratificaron su visión positiva acerca de los cursos. Como se puede ver en el siguiente gráfico, un poco más de la mitad (51.2 %) opina que los cursos ayudaron mucho en la elaboración de la tesis, en porcentajes agregados, 81.4 % manifestó que ayudaron mucho o totalmente.

Gráfico 12



Finalmente, los resultados que muestran la parte de la tesis que se vio más apoyada por los cursos del posgrado se encuentran en la siguiente tabla.

Tablai2. UPN 321. Maestría en Educación (titulados) Apartado de la tesis que se vio más apoyado por los cursos

Apartados de la tesis	Porcentaje	Porcentaje agregado
Introducción	21.4	21.4
Problematización	40.5	61.9
Marco teórico	16.7	78.6
Metodología	11.9	90.5
Análisis de datos	9.5	100

Dos datos llaman la atención de la tabla anterior: al compararla con la Tabla 9, según la cual los profesores respondieron que la problematización fue el apartado de la tesis que tuvo mayor dificultad en su construcción, encontramos en este caso que fue también la que mayor apoyo recibió de los cursos de la maestría; esto significa que los alumnos fueron apoyados positivamente en los puntos de la tesis con mayor dificultad, de lo cual podemos inferir que la institución tenía clara esta dificultad y desplegó acciones para facilitarla.

El otro dato se refiere al "análisis de datos", en este caso, 23.8 % de los profesores había señalado que este apartado de la tesis era el segundo de mayor dificultad (ver Tabla 9), sin embargo, apenas 9.5 % consideró que los cursos contribuyeron a paliar las dificultades de su construcción; por el contrario, 90.5 % de los profesores titulados opinó que los cursos no les apoyaron en el análisis de los datos. Otra vez no hay duda de que este es un aspecto que la institución deberá revisar y, al mismo tiempo, constituye un objeto pertinente para estudios futuros.

11. LO QUE DICEN LOS NÚMEROS (PROFESORES NO TITULADOS)

En la búsqueda de las condiciones que impidieron la culminación de tesis y la obtención del grado, este capítulo describe y analiza los datos de la encuesta aplicada a la muestra de egresados no titulados de las 19 generaciones que fueron agrupadas en las siete categorías mencionadas en la metodología. El propósito, una vez identificadas las causas o condiciones que impidieron la culminación de tesis, es aportar elementos que contribuyan a elevar el índice de titulación en los actuales y futuros programas de posgrado en la UPN de Zacatecas.

II.I DATOS GENERALES

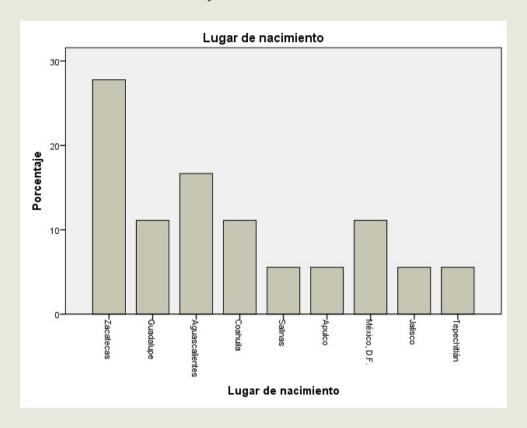
Los datos reportan que 50 % de los egresados que no lograron titularse corresponde al género masculino y el otro 50 % al femenino. Por lo que a la edad se refiere, presentan un rango que va de los 28 a los 65 años, distribuidos en los siguientes subrangos: entre 28 y 40 años, 27.8 %; entre 42 y 50 años, 38.9 %; entre 52 y 65 años, 33.3%. De todos ellos, 17.6 % es soltero, 53 % es casado, 5.9 % divorciado y 5.9 % vive en unión libre (ver Tabla 13). Respecto al lugar de nacimiento, 50.1 % proviene de otros estados (Aguascalientes, Coahuila, San Luis Potosí, Ciudad de México y Jalisco), mientras que 41 % pertenece al estado de Zacatecas (Zacatecas capital, Guadalupe, Apulco y Tepechitlán); 73.3 % manifestó tener de 1 a 3 hijos y 26.7 % dijo tener de 4 a 5.

Tabla 13. UPN 321. Maestría en Educación (no titulados) Estado civil

Е	Estado civil	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	soltero	17.6	17.6
	casado	70.6	88.2
	divorciado	5.9	94.1
	unión libre	5.9	100
	Total	100	

En este primer momento se descarta la cuestión del género como factor de titulación, ya que los rangos entre hombres y mujeres son idénticos. La edad muestra una distribución equitativa entre los tres rangos establecidos, aunque existe una tendencia hacia edades mayores, lo que es lógico ya que las primeras generaciones estaban conformadas por maestrantes de mayor edad; son las últimas generaciones las que presentan estudiantes más jóvenes. Por otra parte, era obvio que la mayor parte de los estudiantes no titulados debían pertenecer a Zacatecas (41 %), ya que el programa atendía fundamentalmente la demanda estatal. Un dato que no deja de ser interesante es que la mayor parte de los no titulados tuvieran su origen en un estado vecino (San Luis Potosí, Jalisco, Coahuila, ver Gráfico 13). En cuanto a la fecundidad, hay cierta coherencia con los datos del INEGI (2.9 hijos por familia en 1999 y 2.2 en 2013), toda vez que 73.3 % de ellos dijo tener de 1 a 3 hijos; quienes rebasaban la media (26.7 %), manifestaron tener de 4 a 5 hijos.

Gráfico 13. Origen de los estudiantes



Con respecto a la formación inicial, 77.8 % estudió la Licenciatura en Educación (LE) o la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), 5.6 % la Licenciatura en Educación Media Superior y 16.8 % estudió Ciencias Naturales, Ciencias Sociales o Matemáticas (ver Tabla 12); 72.8 % egresó de alguna institución del estado de Zacatecas (Universidad Pedagógica Nacional, BENMAC, Escuela Normal Rural "Matías Ramos" de San Marcos o del Centro de Actualización del Magisterio) y 27.2 % se formó fuera del estado (Normal Superior de Tepic, Normal Superior de la Laguna, Normal Superior de Durango o de la Escuela Normal Rural, "Justo Sierra Méndez"). El año en que obtuvieron su licenciatura va de 1983 a 2009, lo que indica que 64.7 % la cursó en el año 2000 o antes y 35.3 % lo

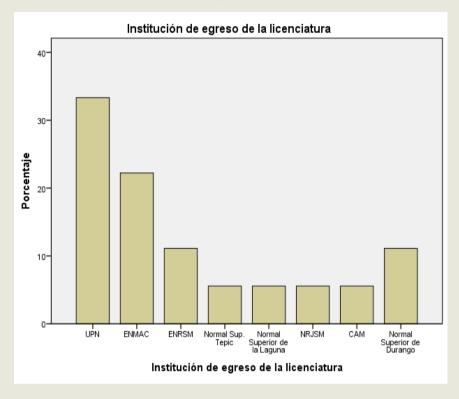
hizo después de este año. Los temas abordados en su tesis se concentran en Lectura, Historia, Educación Cívica y Reprobación.

Tabla 14. UPN 321. Maestría en Educación (no titulados)
Tipo de Licenciatura cursada

Tij	ро de licenciatura	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	LE	22.2	22.2
	LEP	55.6	77.8
	LEMS	5.6	83.3
	Ciencias Naturales	5.6	88.9
	Ciencias Sociales	5.6	94.4
	Matemáticas	5.6	100
	Total	100	

La formación inicial, en donde predomina la Licenciatura en Educación (77.8 %), es similar a la predominancia de egreso de alguna institución del estado de Zacatecas (72.8 %); esto es así porque, de seis instituciones que ofertan esta licenciatura, cuatro han formado a estos maestrantes; 27.2 % que se formó en instituciones fuera del estado (a excepción de la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez") lo hizo en un tiempo que consistía en regularizar su perfil de bachillerato o de carrera universitaria estudiando para obtener la nivelación pedagógica o una especialidad en la Normal Superior (ver Gráfico 14). Llama la atención, entre los no titulados, la ausencia de las matemáticas como tema de tesis de licenciatura a pesar de ser una de las prioridades de la educación básica, asunto que merece ser objeto de análisis.

Gráfico 14. UPN 321. Maestría en Educación (no titulados)
Tipo de Licenciatura cursada



11.2 SITUACIÓN LABORAL

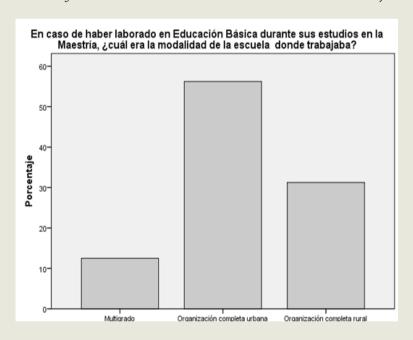
Los egresados cuentan entre 3 y 26 años de servicio en dos grandes bloques: uno que va de 3 a 13 años (40 %) y otro de 14 a 26 (60 %). Como se observa en la Tabla 15, existe preponderancia del nivel primaria (72.2 %), seguido por el de secundaria (16.7 %), empatado al final por preescolar y normal (5.6 %).

Tabla 15. UPN 321. Maestría en Educación (no titulados) Nivel educativo donde laboraba el estudiante

Nivel donde trabaja		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Preescolar	5.6	5.6
	Primaria	72.2	77.8
	Secundaria	16.7	94.4
	Educación Nor- mal	5.6	100
	Total	IOO	

La mayoría (56.3 %) laboraba en escuelas de organización completa en los centros urbanos y 31.3 % en escuelas rurales. Solamente 12.5 % trabajaba en escuelas multigrado (ver Gráfico 15).

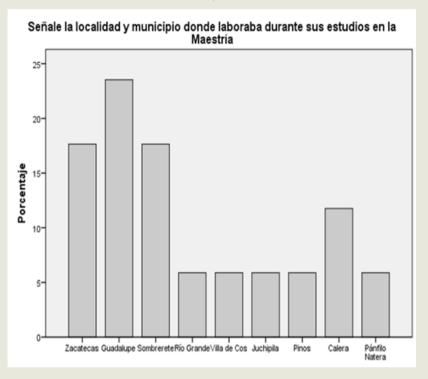
Gráfico 15. Modalidad de escuela donde el maestrante trabajaba



La UPN Zacatecas generalmente ha atendido a profesores de educación básica y específicamente de educación primaria, por lo que era obvio que la mayoría de los maestrantes no titulados fuesen de este nivel educativo; en una proporción similar atendía este nivel en el estado de Zacatecas. Por su parte, los formadores de docentes de las escuelas normales también fueron protagonistas en el programa porque desde su inicio fueron los principales destinatarios.

Ahora bien, durante sus estudios de maestría, 88.9 % de los estudiantes no desarrollaban otra actividad económica distinta a la docencia. Los principales municipios en donde laboraban eran Guadalupe y Zacatecas, que tuvieron la mayor frecuencia (41.2 %), mientras que el resto se distribuía en otros municipios como Sombrerete, Río Grande, Villa de Cos, Juchipila, Pinos, Calera y Pánfilo Natera (ver Gráfica 16). Durante este tiempo, 83.3 % de los maestrantes era profesor frente a grupo y 11.2 % director con o sin grupo. El nivel alcanzado en Carrera Magisterial era A (23.5 %) o B (17.6 %) y, en casos aislados, C y D, mientras que 47.1 % solamente ostentaba la plaza inicial.

Gráfico 16. Lugar de trabajo del profesor estudiante



11.3 Grado de avance de la tesis inconclusa

Entre los capítulos y/o apartados de la tesis que los egresados no titulados alcanzaron a elaborar, se observa que 38.9 % no elaboró ninguno, 22.2 % la metodología y, con el mismo porcentaje (11.1 %), la problematización y el marco teórico. Por último, con 5.6 %, el análisis de los datos. Existen factores que a su juicio les dificultaron más o menos la elaboración de su tesis; entre las complicaciones se encuentra el tiempo disponible (33 %), enseguida los cursos y seminarios del programa y la claridad del problema de estudio (22.2 %) y, finalmente, la asesoría de tesis y el acceso a fuentes bibliográficas (11.1%). Como se observa en los Gráficos 17 y 18, entre las facilidades señalaron el tiempo disponible (29.4 %), la asesoría de tesis (47.1 %) y la claridad del problema de estudio (11.8 %).

Gráfico 17. Factores que dificultaron más la elaboración de la tesis

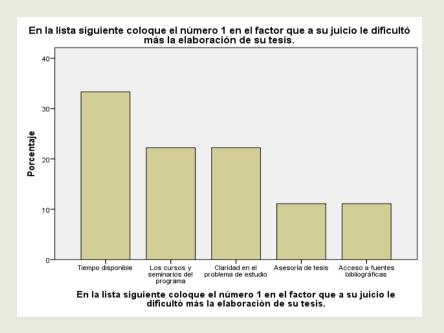
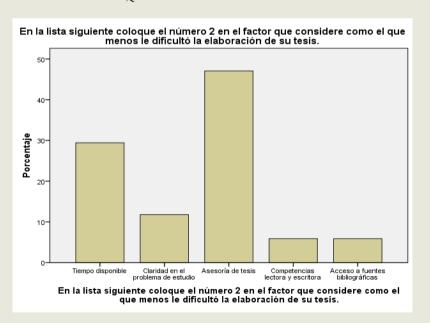


Gráfico 18. Factores que dificultaron menos la elaboración de la tesis



Los datos precedentes implican una contradicción que relativiza o reduce el tiempo como un factor que influye en la elaboración de tesis, ya que declaran que esta variable fue la que más dificultó (33 %) pero, a la vez, la que menos influyó (29.4 %); en cualquier caso, es una variable presente en ambos testimonios y no se puede soslayar. Sin embargo, es la asesoría donde existe mayor claridad sobre la manera en que favoreció la elaboración de la tesis (47.1 %), variable que pudiera considerarse determinante por su importancia en el proceso y que, aunque no deja de ser causa de la no titulación, no aparece entre las que más la obstaculizó. En este sentido, adquieren mayor importancia los obstáculos que sortearon en los cursos y seminarios del programa, así como la falta de claridad en el problema de estudio. En cuanto a las competencias lectora y escritora y el acceso a fuentes bibliográficas, llama la atención su escasa influencia con apenas 5.9 %, si se toma en cuenta el carácter transversal de las competencias comunicativas y el papel clave que juegan en todo el proceso de construcción de la tesis. Con respecto a las horas totales de trabajo dedicadas a la tesis inconclusa, en el periodo comprendido entre la fecha en que los egresados culminaron los cursos y seminarios de la maestría y el momento en el que decidieron suspenderla, existe un promedio de 100 horas (33.3 %), equivalente a 10 horas semanales, lo que indica que le dedicaron a la tesis menos de 3 meses; tiempo insuficiente según la experiencia para cumplir este cometido.

El dato relevante, luego de culminar los cursos y seminarios de la maestría, es que poco más de la mitad (52.9 %) no recibió asesoría para la elaboración de la tesis; falta aclarar si fue por decisión personal, falta de tutor o por su irresponsabilidad. Después de terminar el programa, los egresados recibieron asesoría durante tiempo que fue de un mes a 12 meses aproximadamente, lo que vuelve a colocar a la asesoría en la discusión ya que, vista en términos generales, se convierte en un factor determinante que explica la falta de titulación.

11.4 La asesoría de tesis y sus características

Como se observa en la Tabla 16, la asignación del asesor de tesis se dio en tiempos diferentes, según los criterios establecidos en cada situación y generación. A la mayoría de los no titulados (77.8 %), se les asignó asesor en tercer y cuarto semestre (50 % y 27 %, respectivamente). Podría pensarse que esto ocurrió porque en segundo semestre los alumnos generalmente terminaban con el proyecto de investigación o intervención y ya contaban con un objeto de estudio; era razonable asignarles un asesor. En algunas generaciones la designación se hizo al comienzo de los estudios. Lo que resulta incomprensible es que se asignaran tutores hasta cuarto semestre cuando, para entonces, ya se escribe la tesis o, al menos, se analizan e interpretan los datos.

Tabla 16. UPN 321. Maestría en Educación (no titulados) Semestre en que se asignó asesor de tesis

	Semestre	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	No tuve asesor	5.6	5.6
	Primero	5.6	II.I
	Segundo	11.1	22.2
	Tercero	50	72.2
	Cuarto	27.8	100
	Total	100	

Cabe señalar que hubo continuidad en la asesoría, ya que 82.4 % de los estudiantes mantuvo el mismo asesor hasta el final de los estudios; la interrogante entonces es, ¿por qué no lograron concluir la tesis y obtener el grado?

Por lo que se refiere a sesiones de asesoría, dos terceras partes de los egresados (66.7 %), respondieron que generalmente se ponían de acuerdo con el asesor de tesis para establecer fechas y horario, en algunos casos, solo a veces (20 %) y en otros, nunca (13.3 %). El hecho de que no hubiera acuerdos sobre las condiciones de asesoría indica una débil relación tutorial que afectaría la no culminación de la tesis y la obtención del grado.

En cuanto a la temporalidad de las asesorías de tesis, la mayoría (81.3 %) transcurría dentro de un mes: los menos (18.8 %) se veían cada semana y en otros momentos (18.8 %); quienes tenían encuentros cada 15 días representan 37.5 %; mensualmente, 25%, lo que significa un periodo de tiempo prudente para un acompañamiento que es el punto de partida para que este apoyo sea de calidad (ver Tabla 17). Este aspecto se conjuga con la duración de las asesorías:³³ la que menos duraba era de 20 minutos (18.8 %), para un tercio de los encuestados, entre 30 y 40 minutos (31.3 %); solamente 6.3 % llegaba a una hora y 12.5 % la rebasaba.

Tabla 17. UPN 321. Maestría en Educación (no titulados)
Temporalidad de las asesorías de tesis

iCada cuando se realizaban las asesorías de tesis?		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cada semana	18.8	18.8
	Cada 15 días	37.5	56.3
	Una vez al mes	25	81.3
Otra		18.8	100
Total		100	
Perdidos Sistema			
Total			

³³ No se consideró necesario incluir las tablas sobre el número de horas de asesoría programadas y realizadas y la puntualidad de las mismas.

Llama la atención el hecho de que cuando el maestrante estaba citado a una asesoría de tesis, el asesor se hacía presente en 75 % de las ocasiones, es decir, en algunas no se presentaba a pesar de haber concertado previamente una cita, pero se desconoce cómo aprovechaba el tiempo el estudiante durante su ausencia.

Otro aspecto no menos relevante es la puntualidad, que apenas se cumplía en poco más de la mitad de los casos (53 %), aunque no está claro quién incumplía los tiempos de inicio (el estudiante, el asesor o ambos). Por último, las asesorías de tesis presenciales se complementaban cuando había necesidad y condiciones mediante medios alternativos como correo electrónico (55.6 %) o teléfono (44.4 %). Por otra parte, la distancia desde el lugar del cual partían los estudiantes para acudir tres veces por semana a cada sesión de asesoría es una variable pendiente de análisis, ya que del número de egresados no titulados, 43.8 % recorría 9 kilómetros, lo que indica que estaban establecidos en la ciudad donde se encontraba la sede o subsede de la UPN; no obstante, más de la mitad tenía que recorrer distancias mayores, pues 25 % viajaba entre 35 y 80 kilómetros y 31.2 % entre 115 y 300 kilómetros, lo que hace suponer que vivían o trabajaban fuera de las poblaciones donde se encontraba la sede o subsede (ver Tabla 18).

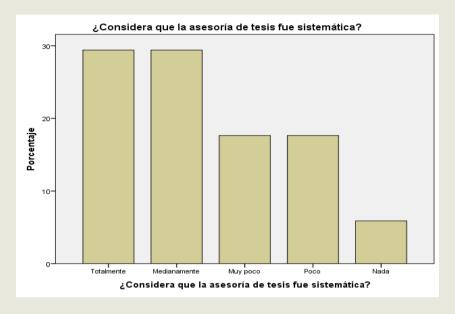
Tabla 18. UPN 321. Maestría en Educación (no titulados) Kilómetros que viajaban para asistir a las asesorías de tesis

Kilóm	ietros	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	I	2	12.5	12.5
	3	2	12.5	25
	6	I	6.3	31.3
	7	I	6.3	37.5
	9	I	6.3	43.8
	35	I	6.3	50
	40	I	6.3	56.3
	50	I	6.3	62.5
	80	I	6.3	68.8
	115	I	6.3	75
	170	I	6.3	81.3
	175	I	6.3	87.5
	235	I	6.3	93.8
	300	I	6.3	100
	Total	16	100	
Perdidos	Sistema	2		
Total		18		

Es oportuno señalar que las primeras generaciones estaban integradas por un solo grupo y eran atendidas en la sede de la UPN, pero el Programa de Maestría se masificó paulatinamente hasta atender siete subsedes con dos grupos en Guadalupe, Zacatecas. Ello explica las distancias tan largas que algunos estudiantes recorrían para acudir a las clases y a la asesoría de tesis; aunque casi la mitad (43.8 %) recorría pocos kilómetros para realizar estas actividades.

Sobre el nivel de sistematicidad de las asesorías de tesis, los datos refieren que fue de mediana a totalmente sistemática en 58.8 % de los casos y el resto (41.2 %) poco o nada sistemática (ver Gráfico 19).

Gráfico 19. Sistematicidad de la asesoría de tesis

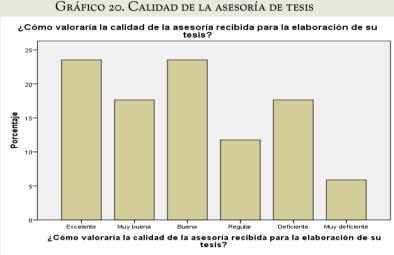


Conforme a los datos reportados en la tabla 19, los egresados manifestaron que el perfil académico del asesor era medianamente adecuado a la temática de cada tesis (37.5 %) o totalmente (62.5 %).

Tabla 19. UPN 321. Maestría en Educación (no titulados) Perfil académico del Asesor de tesis

Perfil Académico		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente	62.5	62.5
Medianamente		37.5	100
	Total	100	
Perdidos	Sistema		
Total			

Sin embargo, como se observa en el Gráfico 20, la calidad de la asesoría recibida para la elaboración de la tesis muestra variación, ya que en algunos casos se consideraba excelente o muy buena (41.2 %), en otros, de buena a regular (35.3 %) y, en los menos (23.5 %), deficiente o muy deficiente.



De acuerdo con lo dicho anteriormente, si se comparan los datos reportados en la Gráfica 19, la calidad de la asesoría de tesis no deja de ser cuestionable, ya que cerca de la mitad (41.2 %) la consideró poco o nada sistemática y la misma proporción (41.2 %) la valoró entre buena o regular. Sorprende, además, que prácticamente todos los egresados no titulados hayan considerado bueno el perfil académico del asesor, ya que en la mayoría de los nombramientos de asesor no se consideró el tema de estudio, salvo algunos casos en que se revisó que los perfiles de los tutores fueran de Matemáticas, Historia, Español, Educación Especial, Valores y otros; en la mayoría de los casos esta asignación fue arbitraria, sustentada en la creencia de que los maestrantes ya dominaban el saber disciplinar dejando a los académicos de la UPN la formación didácticapedagógica. Cabe aclarar que para solucionar esta problemática,

en la etapa final del programa se empezaron a establecer criterios que focalizaban el perfil del asesor desde el saber disciplinar con la idea de que cada campo del conocimiento pudiera tener su propio marco conceptual y teórico e, inclusive, particularidades metodológicas.

11.5 Elaboración y desarrollo de la tesis

Para entender por qué no se concluyó la tesis, hay que señalar que la tercera parte de los no titulados (33.3 %) disfrutaron de una beca para realizar los estudios de maestría. Como se observa en la Tabla 20, la duración de ésta fue uno (33.3 %), uno y medio (16.7 %) y dos años (50 %). Este hecho estimula a preguntarse las razones por las cuales los estudiantes que tuvieron esta condición ventajosa no lograron titularse con respecto al resto de sus compañeros. Evidentemente, estos alumnos becarios incurrieron en irresponsabilidad académica, pero se requiere indagar variables institucionales tales como el plan y el programa de estudios, la dinámica de las clases, los requerimientos normativos y la propia asesoría de tesis, ya que el tiempo adicional (profesores sin carga laboral y administrativa) no garantiza concluir el trabajo de tesis. No menos importancia tienen las razones personales que influyeron en el incumplimiento del propósito de la beca.

Tabla 20. UPN 321. Maestría en Educación (no titulados)

Duración de la beca

Periodo	o de la beca	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Un año Año y medio	2 I	11.1 5.6	33·3 16.7	33·3 50
	Dos años	3	16.7	50	100
	Total	6	33.3	100	
Perdidos	Sistema	12	66.7		
Total		18	100		

Por otra parte, la mayoría de los maestrantes que no se titularon dedicaba en promedio hasta 5 horas por semana (61.1 %) al desarrollo de la tesis; hasta 10 y 20 horas, 16.7 % para cada uno, otros más declararon dedicarse hasta 15 horas (16.7 %) y, los menos, más de 20 horas (5.6 %). Este dato explica por qué no terminaron la tesis, ya que 5 horas semanales de trabajo resultan insuficientes para su desarrollo y conclusión. Sin embargo, hubo quienes afirmaron dedicarse entre 10 y 20 horas y tampoco la consumaron; se requiere examinar otras variables para explicar este hecho (ver Gráfico 21). Finalmente, un poco más de la mitad (55.6 %) señaló que en los periodos vacacionales tuvo más avances; para el resto (44.4 %), no hubo ningún impacto.



Gráfico 21. Horas semanales destinadas a la elaboración de tesis

Con relación en el tipo de proyecto a realizar, la misma proporción, 50 %, se concentraba en proyectos de intervención de la práctica docente y 50 % en investigación educativa (ver Tabla 21). Se puede conjeturar que el tipo de tesis no es un factor de titulación, ya que el desarrollo

y conclusión de ambos tipos implican grados de dificultad, aunque difieran las invariantes de su estructura. En todo caso, es un asunto que dejaremos abierto para un análisis posterior. Sin embargo, conviene reiterar que en la primera etapa de la maestría los trabajos de tesis estaban orientados a la investigación, pero durante la segunda y tercera etapa cobró relevancia el desarrollo de proyectos de intervención educativa, de manera que podían coexistir en el mismo grupo y generación.

Tabla 21. UPN 321. Maestría en Educación (no titulados)
Tipo de tesis

Tipo de tesi	S	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De intervención en la práctica docente	50	50
	De investigación edu- cativa	50	100
	Total	100	

Al abordar la estructura temática de la tesis, los apartados que más se dificultaron a los egresados no titulados fueron el marco teórico (40 %) y la metodología (33.3 %), en menor medida y con el mismo porcentaje (13.3 %), la problematización y el análisis de datos (ver Gráfico 22). Es necesario comentar que hay al menos dos momentos teóricos durante el desarrollo de la maestría; uno muy amplio de marcos teóricos genéricos, basados principalmente en el constructivismo y aplicados a todos los objetos de estudio; otro, en donde se introducen marcos propios de cada campo disciplinar que no terminan de consolidarse, motivo de dificultad en su elaboración pues no se reconoce el sentido de los mismos al retomar muy poco para discutir los resultados.

En el caso de la metodología, cabe mencionar que se impartían desde tradiciones de investigación hasta paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de información y análisis e interpretación de resultados. Aunque, en realidad, más de la mitad del tiempo el Programa de Maestría tuvo una orientación profesionalizante, metodológicamente se puso mayor énfasis en la rigurosidad de la investigación educativa y, no obstante que no dejaba de ser formativo, las dificultades para operarlo fueron una constante.

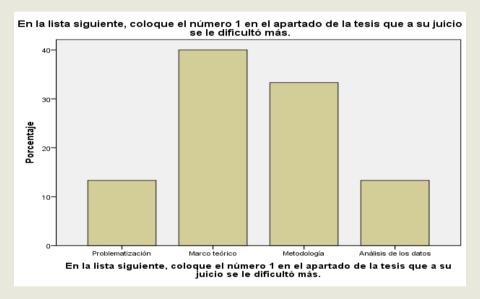


Gráfico 22. Apartado de la tesis con mayor dificultad

Para presentar públicamente los avances de la tesis y reflexionar sobre los apartados precedentes, se organizaron diversos foros académicos en diferentes condiciones: 22.2 % de los encuestados refiere que en su tiempo no se realizó ninguna presentación pública y el resto, 44.4 %, señala que al menos hubo un evento de esta naturaleza; hubo quienes manifestaron dos (16.7 %), tres (11.1 %) y hasta más (5.6 %). En cuanto a su organización, los maestrantes de cada subsede se trasladaban y concentraban en la sede de Guadalupe, Zacatecas, en donde se dividían por grupos temáticos de investigación/intervención para exponer sus avances con-

forme a criterios previamente establecidos. Bajo esta dinámica de trabajo, los estudiantes recibían retroalimentación del docente moderador y de los integrantes de la mesa temática, de tal manera que representaba una oportunidad para comprender otras formas de construcción de los apartados de la tesis.

11.6 EL PLAN Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Como se observa en la Gráfica 23, relativa a la relación entre el plan y los programas de Estudio con la terminación de la tesis, la mayoría de encuestados (66.7 %) consideró que la temática de su tesis se relacionaba mucho o totalmente con los cursos impartidos en la maestría, pero hay quienes señalaron que esa relación era poca o casi nula (33.3 %). De manera similar, un poco más de la mitad (55.6 %) manifestó que los cursos impartidos en la maestría facilitaron la elaboración de los avances de tesis y, el resto (44.4 %), señaló que poco o casi nada apoyaron en este proceso (ver Gráfico 9) e indicó, además, que los cursos de la maestría que más ayudaron para la construcción de los apartados de la tesis fueron la problematización (36.4 %) y el marco teórico (27.3 %); en menor medida, la metodología (18.2 %) y la introducción (18.2 %).

Ahora bien, aunque la mayoría de los encuestados señaló que los cursos impartidos en la maestría se relacionaban mucho o totalmente con la temática de su tesis y que, a su vez, facilitaron la elaboración de avances, más de la tercera parte señaló lo contrario. El problema no es quiénes le encuentran sentido al plan y los programas de estudio, sino que una alta proporción de encuestados consideraban la desvinculación entre cursos y la tesis, lo que convierte al Plan y los Programas de Estudio en una variable determinante de la culminación de tesis (ver Gráficos 23 y 24).

Gráfico 23. Relación de la temática de tesis con los cursos de la Maestría

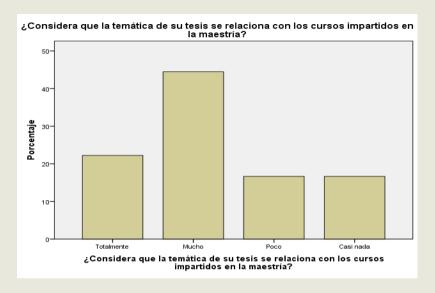
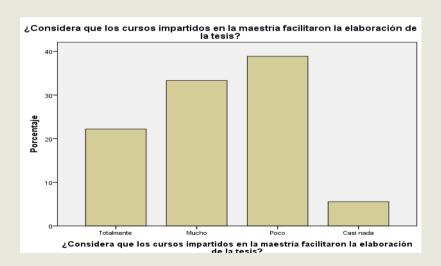


Gráfico 24. Relación de los cursos de la Maestría con la elaboración de la tesis



11.7 Efecto laboral de la maestría

Para la tercera parte de los egresados no titulados (33.33 %), la conclusión de sus estudios de maestría implicó alguna promoción en su trabajo de carácter vertical, como un puesto de dirección o supervisión (16.7 %), o de tipo horizontal, como Carrera Magisterial (16.7 %). También les favoreció en la misma proporción (33.3 %) mediante el cambio de adscripción y otras (ver Gráfico 25).

En caso afirmativo, marque la opción que corresponda al tipo de promoción obtenida.

403010Cambio de adscripción Cambio del tipo de nombramiento (director, supervisor, etc.)
Carrera Magisterial

Gráfico 25. Relación de los cursos de la Maestría con la promoción docente

Los beneficios laborales antes mencionados obedecen a que en la segunda etapa del programa el posgrado incrementó su demanda porque impactaba directamente en la promoción vertical, en los cambios de adscripción y en otras ventajas como las becas—comisión, ya que el valor en el número de puntos escalafonarios era elevado (ver Nota 21). En este sentido, quienes terminaban los estudios o se titulaban ocupaban

En caso afirmativo, marque la opción que corresponda al tipo de promoción obtenida.

un lugar privilegiado en el Escalafón Estatal. También cabe aclarar que la maestría influía en la promoción horizontal, ya que los maestrantes o graduados mostraban un marco de explicación más amplio que quienes no cursaban la maestría y podían obtener puntuaciones más altas en el examen anual de Carrera Magisterial, aunque esta condición no garantizaba que todos alcanzaran una promoción laboral.

11.8 Los graduados y la defensa de la tesis. Relaciones entre variables

En este capítulo se realizan algunos cruces entre variables con la finalidad de explorar relaciones significativas entre las características y condiciones de los graduados con los resultados que obtuvieron en su examen profesional, ya que esta variable sugiere algunos indicios tanto de la calidad de la tesis como del proceso formativo que vivieron los estudiantes. En este sentido, la Tabla 22 da cuenta del resultado del examen por género;³⁴ se observa la carencia de relaciones significativas (positivas o negativas) entre dicha relación, pero llama la atención la existencia de un porcentaje mayor de hombres aprobados por mayoría, mientras que el porcentaje de mujeres aprobadas por unanimidad es mucho mayor. Esta relación favorable de las mujeres se observa en el caso de los egresados que fueron aprobados con mención honorífica, lo que indica que las tesis elaboradas por las mujeres tienden a ser de mayor calidad pues sus réplicas en el examen fueron mejores aunque, subrayamos, estadísticamente no son relaciones significativas.

³⁴ La significatividad estadística de la relación está dada por el "residuo corregido", es decir, cuando éste se sitúe en 1.9 o más (positivo o negativo).

Tabla 22. UPN 321. Maestría en Educación Resultado del examen/género

Resultado obtenido en su examen profesional				
		Mujer (%)	Hombre (%)	
Aprobado por mayoría		0	100	
	% dentro del total	0	2.3	
	Residuo corregido	-1.6	1.6	
Aprobado por unanimidad		76.5	23.5	
	% dentro del total	59.1	18.2	
	Residuo corregido	1.6	-1.6	
Aprobado con mención hono- rífica		55.6	44.4	
	% dentro del total	11.4	9.1	
	Residuo corregido	-1.1	1.1	

Por otra parte, y en lo que concierne a los resultados del examen con respecto al nivel educativo en el que laboraban los estudiantes, las mayores relaciones significativas se ubican en la categoría "aprobado por mayoría", pues en ésta es posible observar que hay una relación positiva (3.7) con el nivel de educación media superior. Esta situación indica que, entre los titulados, la tendencia es que los profesores de este nivel educativo se acercaban a este resultado en su examen de grado, a diferencia de los estudiantes que laboraban en preescolar (–3) y en educación secundaria (–4), en donde ocurre lo contrario. En ambos casos, esos residuos sugieren que los estudiantes de estos niveles estuvieron alejados de dicho resultado en su examen (ver Tabla 23).

Otro residuo con significatividad que confirma la anterior tendencia de los estudiantes que laboraban en el nivel de educación media su-

perior se puede observar en la categoría, "aprobado por unanimidad", ya que el residuo corregido para dichos estudiantes es de —1.9, es decir, hay una relación entre profesores de media superior con el dictamen aprobado por mayoría. Estos datos resultan relevantes porque sugieren la hipótesis de que los estudiantes que trabajaban en educación media superior fueron los que tuvieron más dificultades en el proceso de elaboración de la tesis, que reflejó carencias en la calidad y capacidad para replicarla durante el examen de grado.

Tabla 23. UPN 321. Maestría en Educación Resultado del examen/nivel

Resultado obtenido en su examen profesional					
		Preesc.	Prim.	Sec.	Med.
		(%)	(%)	(%)	(%)
Aprobado por mayoría		0	0	0	100
	% dentro del total	0	0	0	2.3
	Residuo corregido	-3	-1.2	-4	3.7
Aprobado por unanimidad		5.9	64.7	20.6	2.9
	% dentro del total	4.5	50	15.9	2.3
	Residuo corregido	-0.5	1.4	1.6	-1.9
Aprobado con mención honorífica		11.1	44.4	0	1.1
	% dentro del total	2.3	9.1	0	2.3
	Residuo corregido	0.6	-1	-1.5	0.6

En relación al tipo de dictamen obtenido, en la Tabla 24 se observa claramente la importancia que tiene contar con una beca de estudios para elevar la calidad académica de la tesis y la réplica. Esto es evidente al ob-

servar la significatividad de los residuos corregidos tanto en la categoría "aprobado por unanimidad" como en la de "aprobado con mención honorífica". En la primera, el residuo corregido correspondiente a los estudiantes con beca es de -2.2, lo que indica que hay una relación negativa entre variables, es decir, los becarios están alejados significativamente de este resultado, empero, ese alejamiento no los aproxima a ser "aprobados por mayoría", sino que se desplazan hacia la obtención de la mención honorífica, ya que el residuo (2.5) significativo y positivo así lo muestra. Esta combinación entre residuos corregidos positivo y negativo se puede observar en los estudiantes no becados pero, en este caso, la relación es inversa, ya que se alejan de la mención honorífica (residuo -2.5) y establecen una relación significativa con la aprobación por unanimidad (residuo 2.2). Con estos datos se evidencia la importancia que tiene el otorgamiento de becas en el fortalecimiento de los posgrados.

Tabla 24. UPN 321. Maestría en Educación Resultado del examen/beca

Resultado obtenido en su examen profesional				
		Con beca		
		(%)	(%)	
Aprobado por mayoría		0	100	
	% dentro del total	0	2.3	
	Residuo corregido	-0.7	0.7	
Aprobado por unanimidad		23.5	76.5	
	% dentro del total	18.2	59.1	
	Residuo corregido	-2.2	2.2	
Aprobado con mención honorífica		66.7	33.3	
	% dentro del total	13.6	6.8	
	Residuo corregido	2.5	-2.5	

En la Tabla 25 se establece la relación entre el resultado del examen con la función que los estudiantes cumplían durante sus estudios de maestría. A este respecto, lo que puede observarse en la categoría "aprobado por mayoría" es que tanto los supervisores como los Asesores Técnico Pedagógicos (ATPs) tienen residuos negativos significativos, lo que indica que estos estudiantes –sin ejercer la docencia– se alejaron significativamente de la posibilidad de obtener este resultado. Sin embargo, resulta paradójico que los directores que tampoco se desempeñaban como docentes reporten residuo negativo, pero carece de significatividad.

Tabla 25. UPN 321. Maestría en Educación Resultado del examen/función laboral

Resultado obtenido en su examen profesional					
		Profesor con grupo	Director sin grupo	Supervisor (%)	ATP (%)
Aprobado por mayoría		(%)	(%)	0	0
	% dentro del total	2.3	0	0	0
	Residuo corregido	0.5	-0.3	-2	-2
Aprobado por unanimidad		79.4	2.9	2.9	2.9
	% dentro del total	61.4	2.3	2.3	2.3
	Residuo corregido	0	-1.9	0.5	0.5
Aprobado con mención honorífica		77.8	22.2	0	0
	% dentro del total	15.9	4.5	0	0
	Residuo corregido	-I	2.1	-0.5	-0.5

Los datos anteriores de esta variable no dejan de ser interesantes, pues indican que todos los estudiantes que no prestaban sus servicios como docentes frente a grupo (director, supervisor y ATP) tienen residuos ne-

gativos, es decir, muestran mejor desempeño que aquellos estudiantes que, además de cursar la maestría y ejercer la docencia con un grupo de niños, tuvieron mayores dificultades para acceder a resultados favorables en su examen.

Finalmente, en la Tabla 26 se incluyen los datos surgidos de la pregunta: "¿Considera que los cursos de la maestría facilitaron la elaboración de la tesis?". En este caso lo relevante es la ausencia de diferencias significativas entre la opinión de los estudiantes y los resultados que obtuvieron en su examen aunque, en términos porcentuales, se observa que aquellos que mayoritariamente opinaron que hubo mucha relación entre cursos y elaboración de la tesis se alejaron de la categoría "aprobado por mayoría."

Tabla 26. UPN 321. Maestría en Educación Resultado del examen/relación cursos—tesis

	Resultado obtenio	do en su examen	profesional		
		Totalmente (%)	Mucho (%)	Poco (%)	Casi nada (%)
Aprobado por mayoría		0	100	0	0
	% dentro del total	0	2.4	0	0
	Residuo corregido	-0.7	I	-0.4	-0.2
Aprobado por unanimidad		34.4	46.9	15.6	3.1
	% dentro del total	26.2	35.7	11.9	2.4
	Residuo corregido	0.9	-0.7	0.4	-0.9
Aprobado con mención honorífica		22.2	55.6	11.1	11.1
	% dentro del total	4.8	11.9	2.4	2.4
	Residuo corregido	-0.6	0.4	-0.3	I

12. RESULTADOS

Después de analizar la información obtenida del cuestionario aplicado a los egresados titulados y no titulados, a continuación se realiza la comparación de variables entre ambas poblaciones retomando, a su vez, los resultados de las entrevistas para establecer las condiciones que no fueron determinantes para obtener el grado académico y aquellas que permitieron cumplir esta meta.

Los datos personales como edad, género, estado civil, lugar de procedencia y número de hijos de los encuestados no muestran una relación causal con la falta de titulación. De igual modo, la formación inicial y la institución de egreso, así como el año en que obtuvieron su licenciatura, tampoco fueron causas que impidieron la titulación. Finalmente, la situación laboral (años de servicio, nivel educativo y tipo de escuelas de trabajo, así como las horas destinadas al quehacer docente), no impidieron concluir la tesis. Sin embargo, la comparación de tres variables con los dictámenes en el examen de grado de los titulados, arrojaron los siguientes resultados:

En primer lugar, se pudo constatar que las tesis de las mujeres tuvieron mejores resultados que las de los hombres, ya que el porcentaje por mayoría de estos últimos fue superior al de las mujeres aprobadas por unanimidad. Asimismo, las tesis con mención honorífica de las mujeres superaron el porcentaje de los hombres, aunque estadísticamente no son relaciones significativas. En segundo lugar, se constató que los estudiantes de educación media superior fueron los que tuvieron más dificultades en la defensa de la tesis, ya que fueron aprobados por mayoría, lo que evidencia la escasa formación pedagógica en dicho nivel.

En tercer lugar, los egresados con función laboral de directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos obtuvieron mejores resultados que los docentes en ejercicio debido a dos posibles causas: la mayor disponibilidad de tiempo y la legitimación de su posición jerárquica en la estructura magisterial.

Con respecto a las condiciones que favorecieron la conclusión de la tesis, no se estableció un orden prioritario, ya que están estrechamente relacionadas y se dividieron en institucionales y personales. Las cinco condiciones institucionales fueron las siguientes:

Becas de estudio

Una condición institucional para que los docentes en ejercicio que cursan programas de posgrado en educación tengan un óptimo rendimiento académico es contar con becas que les permitan sustraerse parcial o totalmente de sus funciones docentes, siempre y cuando existan regulaciones para garantizar que el tiempo concedido se dedicará a concluir satisfactoriamente los estudios, incluida la obtención de grado académico. Como ya se ha mencionado, 33 % de los estudiantes que cursaron la maestría disfrutó de una beca que le permitió mayores ventajas con respecto a quienes no tuvieron esta importante prestación laboral. De hecho, como aquí se ha evidenciado, los becarios son más proclives en el examen de grado a obtener mención honorífica e, invariablemente, tuvieron un mejor aprovechamiento académico con tesis de buena calidad, incluyendo su réplica. Sin embargo, un poco más de la cuarta parte de ese porcentaje (8 %) no logró titularse, entre otras razones, por la

³⁵ La inclusión de criterios para valorar por escrito el desempeño de los egresados en el momento de defender su trabajo académico en el examen de grado es una medida que no puede aplazarse en la reglamentación respectiva, ya que el jurado –una vez deliberados sus puntos de vista sobre el sustentante– se limitaba a acordar y asentar el resultado del dictamen en el acta respectiva (categorías de aprobación: mención honorífica, unanimidad, por mayoría y no aprobado).

falta de regulación de quien concede este beneficio laboral, por prestar servicios en otra institución, por desvincularse del centro escolar de trabajo y por subestimar el tiempo disponible, que requiere organización para extraer el mayor provecho.

Tutoría

De manera análoga, el papel de la tutoría y su manera de ejercerla fueron determinantes para concluir exitosamente la tesis, ya que los egresados titulados contaron tempranamente con este apoyo (33 % desde el primer y segundo semestre y 40 % en el tercero) y su periodicidad y duración fue mayor que la de los no titulados. Además, este apoyo tutorial logró mantenerse después del egreso. Por el contrario, los no titulados recibieron la tutoría tardíamente (tercer y cuarto semestre) y para más de la mitad de los egresados (52.9 %) quedó interrumpida.

Por otra parte, debe tomarse en cuenta que las valoraciones positivas de los egresados titulados en relación con las temáticas de la tesis fue muy superior al de los no titulados (84.4 % y 62.5 %, respectivamente). Esta diferencia encuentra su justificación al retomar el contenido de las entrevistas, en las cuales se manifestaron diversas inconformidades sobre la irresponsabilidad de los tutores (tutoría muy corta o nula, asistemática, poca comunicación, desacuerdos entre tutor y tutorado y filiaciones políticas).

Otra razón que sustenta esta menor valoración es que, en su mayoría, la asignación de tutores fue arbitraria, excepto en algunos casos en que se tuvo el cuidado de revisar el perfil académico con respecto a la temática de la tesis. En otras palabras, predominó una tutoría generalista que influyó en los escasos avances de la tesis y en la confusión teórica y metodológica, particularmente de los egresados no titulados, debido al proceso de masificación del programa que, entre otros efectos, relajó los procesos de tutoría (asignación arbitraria, tardía o nula, elevada propor-

ción de alumnos por cada tutor, falta de reportes de seguimiento, etc.) afectando su calidad e incrementando los bajos índices de titulación.

Con todo, es evidente que la tutoría se asumió con mayor sistematicidad en los egresados titulados. De allí su importancia y condición institucional para favorecer la conclusión de la tesis, pues los egresados entrevistados y quienes respondieron la pregunta abierta de la encuesta (sugerencias para titularse) confirmaron esta condición al proponer una serie de rasgos y vínculos con el tutor que aporten elementos para que esta función académica reúna requisitos de calidad.

Claridad en el objeto de estudio

Para el conjunto de egresados titulados que respondieron la encuesta, la construcción del problema fue el aspecto de la tesis que les generó mavores dificultades, pero afirmaron que los programas de estudio ayudaron –antes que otros apartados de la tesis– a resolver esta situación (40.5 %). Por el contrario, para los no titulados esta construcción tuvo menor grado de dificultad, aunque también afirmaron que los programas de estudio contribuyeron a esclarecerlo (36.4 %). En uno y otro caso, este proceso no es lineal e implica diversas acciones simultáneas (revisión de literatura, delimitación, articulación de referentes contextuales, teóricos y empíricos, etc.) que requieren de la ayuda del tutor para que los estudiantes no abarquen problemas muy amplios o ajenos a su quehacer docente, pues ya se sabe que un buen planteamiento del problema es la base firme para el ulterior desarrollo. Los egresados que fueron entrevistados también subrayaron este elemento invariante de todo proyecto de investigación o intervención educativa al señalar que "se requiere ser concisos, precisos, quiero esto, y lo puedo lograr con esto", "hay que aterrizar en el medio donde nos movemos y si bien hay que buscar elementos que mejoren nuestra práctica, no ser soñadores".

La adecuada fundamentación de la estructura curricular de todo programa de posgrado en educación es un punto fundamental para la consecución de sus objetivos formativos, que culminan con la presentación satisfactoria del examen de grado. Pertinencia, modalidad de estudios, organización y actualización de contenidos, perfiles adecuados de la planta académica, espacios de discusión, líneas de investigación, ³⁶ evaluación, reglamentación de tutorías y de exámenes profesionales, entre otros, son elementos que se conjugan para ofertar en condiciones de calidad académica un programa de esta naturaleza.

En la encuesta aplicada, para casi dos terceras partes de los egresados titulados (63.7 %), no solo había una relación estrecha de los cursos y seminarios con la temática de la tesis, sino que en un elevado porcentaje facilitaron los avances de la misma (81.4 %) y, por lo mismo, no significaron dificultades. Este panorama no fue el mismo para los no titulados, pues si bien dos terceras partes (66.6 %) coincidieron con la relación entre cursos y tesis, poco más de la mitad (55.6 %) admitió que sí facilitaron los avances de la tesis, aunque una tercera parte consideró que en poco o casi nada existía este vínculo. En este sentido, no es fortuito que los egresados entrevistados manifestaran haber notado diversas inconsistencias con respecto a la estructura curricular (indefinición del eje de investigación, énfasis en lo teórico, poca claridad en la investigación y en cuestiones metodológicas; dispersión y discontinuidad en los cursos) y discrepancias entre los profesores con respecto a la orientación metodológica en la que habrían de dirigir las investigaciones. En síntesis, no es exagerado que un egresado haya propuesto una "reorganización del curso del programa".

³⁶ Al finalizar la primera etapa del programa se incluyeron perspectivas metodológicas de investigación, pero no se mantuvieron en las siguientes dos etapas. Es evidente que la inclusión de líneas de investigación –independientemente de su orientación metodológica– y su puesta en marcha mediante proyectos a cargo de los académicos del programa es un requisito imprescindible para evitar la dispersión temática y dar solvencia académica al programa.

Otro punto clave del planteamiento curricular del Programa de Maestría es el establecimiento de los momentos en los cuales los estudiantes deberán presentar un proyecto bien fundamentado para que, a lo largo de los estudios, presenten sus avances en diversos eventos académicos (jornadas, encuentros, etc.), tengan condiciones de mejorarlo y concluyan en los plazos previstos por la reglamentación para evitar el rezago de titulación. A este respecto, los egresados titulados socializaron más de dos veces los avances de la tesis, mientras que los no titulados solamente lo hicieron en una ocasión, lo que evidencia la desigualdad con respecto a la falta de avances académicos en la tesis. Otro dato que confirma este retraso es que casi 40 % no logró elaborar un capítulo. Este hecho refleja, a su vez, que no hubo claridad sobre periodos de entrega de los diversos productos académicos que integran la estructura de la tesis, lo que indica que en el desarrollo del plan y programas de estudio no hubo un trabajo paralelo de construcción de la tesis o, en su defecto, cada apartado se elaboró separadamente. Por esta razón, cobran fuerza las voces de los egresados cuando manifiestan: "desde el inicio, empezar a trabajar en el tema de investigación" y "que durante el último semestre concluyan su borrador".

En la Tabla 27 se sintetizan y comparan las condiciones institucionales que facilitaron a los egresados obtener el grado académico de maestría, así como las que impidieron cumplir esta meta.

TABLA 27. UPN 321. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Condiciones institucionales favorables y desfavorables para concluir la tesis

No titulados (condiciones desfavorables)

Tutoría temprana, con mayor periodicidad y duración; muy bien valorada y con continuidad después del egreso. Tutoría tardía, deficiente; menos valorada y discontinua después de egresar.

Claridad del problema a investigar o intervenir (mayor dificultad en su construcción). Claridad del problema a investigar o intervenir (menor dificultad en su construcción).

Plan y programas de estudio (mayor relación con la temática de la tesis) y mayores avances de investigación. No les significaron dificultades y facilitaron la construcción del problema.

Plan y programas de estudio (menor relación con la temática de la tesis). Menores avances de investigación y facilitaron la construcción del problema.

Mayor socialización de avances.

Menor socialización de avances.

Mayor número de becas de estudio.

Menor número de becas de estudio.

Fuente: elaboración propia.

En las anteriores circunstancias, ¿era factible que los egresados no titulados lograran titularse en un tiempo razonable y superar lo que en su momento no se pudo realizar? Desde nuestro punto de vista, solamente aquellos egresados que no rebasaran los dos años de duración del programa con la ayuda del tutor podrían alcanzar esta meta pues, como ya se mencionó con anterioridad, mientras más tiempo transcurre al egresar, disminuyen las posibilidades de titulación.

Con respecto a las condiciones personales (acciones sobre sí mismos) que favorecieron la conclusión de la tesis, los egresados titulados encuestados y entrevistados coincidieron en que la dedicación y el compromiso son imprescindibles para cumplir esta meta. Las alusiones que hemos hecho a lo largo de este informe sobre esta relación indisociable y los esfuerzos que implica superarse profesionalmente, para los docentes en ejercicio que estudian, ya fueron analizados en el marco de las estructuras de poder y saber y de las apuestas para legitimar individual y socialmente el lugar ocupado dentro del campo de la docencia de educación básica, así como el establecimiento de distinciones sociales entre los demás profesores (ver apartado 9.1).

Otro punto que aportaron los datos estadísticos de la encuesta aplicada fue la participación de los egresados en el programa de promoción horizontal Carrera Magisterial que, entre otros aspectos, mide las competencias docentes. A este respecto, el porcentaje de egresados no titulados fuera de este programa fue mayor que el de los titulados (47.1 % y 31 % respectivamente). Si bien el nivel alcanzado por los egresados titulados y no titulados se concentraban en las categorías más bajas (A y B), el porcentaje de egresados titulados en estos niveles fue superior (54.8 % y 41.1 %, respectivamente). Ambos datos son indicadores de que los graduados contaban con un mejor perfil académico, aunque no fue posible comparar las calificaciones y promedios generales de aprovechamiento académico para dar mayor sustento a esta aseveración. En este sentido, es plausible que se haya debilitado la rigurosidad en los procesos de selección de estudiantes (requisitos de ingreso, exámenes, entrevistas, proyectos, etc.) que permiten contar con los mejores perfiles de ingreso para evitar –una vez aceptados– emprender acciones que suplan las carencias formativas, especialmente las competencias lectoras y escritoras que fueron señaladas como obstáculos por los entrevistados.

En cuanto a los beneficios laborales, los egresados titulados tuvieron un mayor porcentaje con respecto a los no titulados (54.2 % y 33.3 %, respectivamente) y, como ya se anotó, tanto el ingreso como el ascenso a este programa de promoción horizontal³⁷ y el sistema de escalafón vertical que otorgaba puntajes considerables³⁸ para los estudios de posgrado, confirman que allegarse de estos incentivos mediante mayores credenciales fue la principal motivación para obtener el grado, pues para 40.9 % significó un mejor posicionamiento en el puesto de trabajo (director,

³⁷ Cabe reiterar que 13.3 % de los egresados titulados elevaron su nivel en Carrera Magisterial.

³⁸ Ver Nota 21.

supervisor, comisionado en la administración educativa central o regional) e incremento de las percepciones salariales.

Lo anterior no significa desestimar el interés de los docentes por su desarrollo profesional y lo que este proceso conlleva, es decir, la puesta en juego de disposiciones individuales y sociales (habitus) para disputar, mediante la adquisición de capital cultural y simbólico, mejores posiciones sociales en el campo de la docencia de nivel básico, en particular, y de la estructura social, en general. Además, para los graduados el valor simbólico y económico por alcanzar mediante el título un mayor estatus profesional legitimado socialmente por la autoridad académica, significó una satisfacción personal y social ya que, a costa de muchos esfuerzos, les abrió mayores posibilidades para desarrollar y diversificar su desempeño profesional. Cabe subrayar que, en menor proporción, los egresados que no lograron graduarse también alcanzaron estos beneficios laborales y no es aventurado afirmar que estas prerrogativas y los escasos avances de la tesis desalentaron la finalización del proceso.

Respecto a las condiciones personales que obstaculizaron la conclusión de la tesis, para egresados titulados como no titulados fue decisiva la falta de tiempo. En ambos casos, más de la mitad de egresados aprovecharon el periodo vacacional para dedicarlo a la realización de avances de la tesis y compensar ese déficit. Sin embargo, los egresados titulados dedicaron el doble de tiempo semanal que los no titulados (10 y 5 horas, respectivamente). Esta dificultad se aprecia claramente en los egresados titulados porque el tiempo que les llevó concluir la tesis fue –en el mejor de los casos– de un mes hasta dos años (32 %), y entre tres y cuatro años (30 %), lo que significa que casi una tercera parte logró graduarse en el plazo establecido por la reglamentación respectiva y el resto tuvo serias dificultades para cumplir este propósito. De allí la necesidad de que los estudiantes se hayan visto obligados a organizar el tiempo para aprovecharlo al máximo, incluyendo el destinado a los periodos vacacionales y a la convivencia familiar.

De no menos importancia fue el hecho de que 70 % de los lugares de residencia de los egresados titulados estuvieron localizados en zonas urbanas y municipios aledaños a la institución sede del programa (Guadalupe, Zacatecas), es decir, la distancia para acudir a los cursos en la Universidad no rebasaba los 10 kilómetros para los locales, mientras que más de la mitad de los egresados no titulados recorrían entre 35 y 80 kilómetros; en algunos casos excedían esta distancia con los efectos que este hecho conlleva (mayor tiempo, cansancio, gastos, etc.). En la Tabla 28 se mencionan estas condiciones personales favorables y desfavorables para concluir las tesis.

TABLA 28. UPN 321. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CONDICIONES PERSONALES FAVORABLES Y DESFAVORABLES PARA CONCLUIR LA TESIS

Titulados (condiciones favorables)	No titulados (condiciones desfavorables)
Mayor organización y optimización del tiempo, incluyendo periodos vacacionales.	Falta de tiempo, aprovechar periodos vacacionales para compensarlo.
Mayor dedicación y compromiso (más avances de tesis).	Menor dedicación (menores avances de tesis).
Promoción laboral. Mayor porcentaje de beneficios laborales.	Promoción laboral. Menor porcentaje de beneficios laborales.
Mejor perfil académico (mayores inscritos en Carrera Magisterial).	Menor perfil académico (menores inscritos en Carrera Magisterial).
Cercanía con la institución.	Lejanía con la institución.

Fuente: elaboración propia.

En resumen, si se toma en cuenta el contexto en que actualmente se desempeñan los docentes de educación básica, caracterizado por la cada vez mayor intensificación y diversificación de actividades escolares que van más allá del ejercicio docente (gestión, reuniones de consejo técnico escolar, concursos, festividades, la presión por la evaluación docente, etc.), las condiciones para cursar el Programa de Maestría aquí descrito

(presencial, distante de la sede central, masificado y con débil apoyo tutorial) fueron muy adversas e impidieron que un elevado porcentaje de egresados concluyeran la investigación de tesis. Por esta razón, una oferta de maestría dedicada al desarrollo profesional docente deberá organizar su propuesta formativa de tal manera que la dedicación y las exigencias académicas no rebasen las posibilidades del tiempo disponible de los docentes en servicio, sea mediante el uso de modalidades virtuales, semipresenciales, etc., para cumplir con los propósitos del programa.

Por último, es impostergable incluir en los futuros programas profesionalizantes otras modalidades de obtención del grado propuestos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP), a saber: memoria, proyecto terminal, informe de actividad profesional y tesina, pues la exigencia de la tesis y la estructura de sus componentes, entendida como investigación educativa orientada a generar nuevos conocimientos, difiere respecto a los proyectos de intervención educativa, cuya finalidad es mejorar e innovar prácticas docentes a partir de la formación para la investigación, que implica ampliación y profundización de referentes teóricos y metodológicos.

CONCLUSIONES

En el Programa de Maestría descrito, cinco condiciones de orden institucional estrechamente vinculadas fueron determinantes para culminar una investigación de tesis o intervención educativa: i) becas de estudio; ii) tutoría sistemática; iii) un objeto de estudio claro y un problema de investigación y/o intervención factible y relevante; iv) plan y programas de estudio pertinentes; v) líneas de investigación. A estas condiciones se suman tres de tipo personal: i) optimización del tiempo disponible; ii) compromiso y dedicación; iii) competencia lectora y escritura académica. La mayoría de estas condiciones son coincidentes con un estudio que indagó las razones que favorecieron la titulación entre formadores de docentes de esta institución (Calderón, 2010a). En la siguiente Figura se esquematizan las anteriores condiciones.



Figura 1

En cuanto a las condiciones personales que obstaculizaron la conclusión de la tesis, no son distintas que las que propiciaron su cumplimiento, pero en términos insatisfactorios, esto es, la deficiente estructura institucional y operacional del programa (becas insuficientes, tutorías, proyectos ambiguos, programas de estudio sin actualizar, etc.), aunado a las débiles disposiciones puestas en juego por los docentes que aspiraban a mejorar su condición profesional (falta o insuficiencia de tiempo, compromiso, dedicación, capital cultural). Sobra decir que aquí se encuentran contenidas las propuestas para superar estos obstáculos y otras medidas que se han señalado a lo largo de este trabajo para no incurrir en errores cometidos en los actuales y futuros programas de posgrado en educación.

Es claro, por otra parte, que los egresados titulados y no titulados reconocen y valoran los aprendizajes alcanzados durante su proceso formativo y la manera de aplicarlos con sus alumnos, pero indagar en qué medida existen diferencias notables entre unos y otros, así como la dificultad para socializarlos con otros profesores, abre nuevas preguntas y líneas de investigación que no se pueden soslayar. Asimismo, los datos sobre la escasa titulación conducen a indagar en qué medida el acceso a un mayor capital simbólico y los que ello representa (expectativas de promoción laboral, ingresos económicos y prestigio social, entre otros beneficios), coloca a los estudiantes que disponen de mayor capital económico, cultural y social, en condiciones más ventajosas para obtener el grado académico con respecto a la gran mayoría de egresados que no alcanzaron esta meta.

En síntesis, el Programa de Maestría ofertado en 1991 por la UPN 321, situado en la trama marcada por la reforma a la educación normal y en una perspectiva de la formación del docente–investigador, resultó oportuno, pero las deficientes condiciones de gestión institucional de los oferentes y las incipientes experiencias de los formadores de docentes en estos procesos, impusieron límites a la consolidación del impacto en la formación para la investigación y en la obtención del grado. En otras palabras, el programa careció de un contexto de fortaleza institucional,

condición indispensable para lograr su calidad académica (Tenti, 2014) y cumplir con sus objetivos.

No menos importancia tuvo el papel de las políticas educativas de profesionalización del magisterio de educación básica que intensificaron las estrategias de actualización, nivelación, capacitación y superación profesional para atender las demandas de renovación de métodos, formas y recursos congruentes con nuevos planteamientos curriculares mediante el mérito basado en la obtención de títulos académicos. En efecto, acreditar la actualización, el desempeño y la preparación profesional supuso entonces la especificación de condiciones, criterios y cualidades definidas en esquemas promovidos como profesionalizantes, pero también el reconocimiento del mérito y la obtención de recompensas salariales mediante el escalafón vertical y carrera magisterial, incipiente en la primera fase de la implementación del posgrado en la UPN 321 e intensificado en la segunda.

En el contexto local, los efectos de estas políticas fueron, por una parte, la ampliación de las expectativas de movilidad laboral en el sistema público que impulsó a los maestros "en una vorágine credencializadora en la búsqueda de mejores salarios o bien, ascensos en los puestos de mando" (Fernández, 2015) y, por otra, la masificación de los estudios de posgrado en educación que expandieron permisivamente el mercado de la formación docente al sector privado y afectaron la calidad académica y los bajos índices de titulación (Calderón, 2007). Cabe subrayar que la UPN 321 no fue ajena a este proceso, pues para un sector de los formadores de oferentes, esta expansión de la maestría aseguraba su presencia en casi todo el Estado a costa de ampliar la planta docente por encima de la normatividad. Sin duda, expresaba también expectativas, intereses políticos, económicos, capacidad de negociación con autoridades locales y convocatoria entre los profesores.

Finalmente, el cierre del programa se dio en el marco de la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) que, entre otros aspectos, pretende generar ambientes profesionales que hagan de la docencia una primera opción electiva para buenos profesores, ofrecer apoyo especializa-

do y estrategias de trabajo en el aula y en la escuela, establecer estímulos y condiciones que muevan a los profesores hacia actividades y experiencias formativas. La evaluación como dinamizador, perfiles y parámetros como horizonte, definen también los ámbitos de reconocimiento y legitimidad de las opciones profesionalizantes. Bajo esta nueva racionalidad, la adquisición de títulos académicos dejó de ser el principal medio para la promoción laboral, reemplazada por la evaluación continua de competencias y desempeño docente y los resultados de aprendizaje de los alumnos. Más aún, para mantenerse en el puesto de trabajo. Estas condiciones y nuevas exigencias de profesionalización evidenciaron y exigieron reconocer en la UPN 321 los límites de la propuesta local.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaut, A. (1996). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887–1994. SEP/Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. SEP. Cuadernos de Discusión, no. 17.
- Bernstein, B. (1996). "El dispositivo pedagógico", en *Pedagogía*, *control simbólico* e identidad. Morata. Madrid.
- Bourdieu, P. (1988a). Cosas dichas. Gedisa. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1988b). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus. Madrid.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). Respuestas para una Antropología Reflexiva. Grijalbo. México.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama. Colección Argumentos. Barcelona.
- Bourdieu, P. (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. Madrid.
- Bourdieu, P. (1999). "El conocimiento por cuerpos". En: Meditaciones pascalinas. Anagrama. Barcelona.
- Bourdieu, P. (2002). La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus. México.
- Bourdieu, P. (2003). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. México.
- Calderón, J. & Villarreal, J. (2007). "Los posgrados en educación en Zacatecas. Masificación y anarquía". Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, México.
- Calderón, J. (2010). "Las tesis de Maestría en Educación. Una mirada analítica". Ponencia presentada en el II Congreso de Ciencias del Aprendizaje, 28 de junio al 2 de julio, México, Universidad Pedagógica de Durango.
- Calderón, J. (2010a). La Red de Didáctica de la Investigación Educativa. Sistematización de una experiencia de innovación educativa. UPN. México.

- Calderón, J. (2014). "La participación del sector privado en la educación superior de México. Los posgrados en educación en la región noreste". Ponencia presentada en el 6º Encuentro Internacional de la Sociedad Brasileña de Educación Comparada, Bento Goncálvez, 18–20 de agosto de 2014.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. México.
- Carrasco, A. & Kent, R. (2011). "Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias". Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 16, no. 5, pp. 1227–1251.
- Carrasco, A., Encinas, M. T. F., Castro, M. C. & López, G. (2013). "Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior". Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 18, no. 57, pp. 349–354.
- Castelló, M. (2008). "El proceso de composición de textos académicos". En M. Castelló (coord.), Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Graó. España.
- Esquivel, J. E. & Chehaibar, L. (1991). Profesionalización de la docencia (Perfil y determinaciones de una demanda universitaria). CESU–UNAM. México.
- Fernández–Andrade, V. M. (2015). El dispositivo de formación, sus actores y su contexto. Documento de presentación de avances de Tesis Doctoral. Inédito. Programa Doctorado Regional en Desarrollo Educativo. UPN 321.
- Fernández–Cárdenas, J. M. & Piña–Gómez, L. (2014). "El oficio del escritor académico. Un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social". Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 19, no. 60, pp. 187–212.
- Foucault, M. (1981). La gubernamentalidad en Espacio de Poder. La Piqueta. Madrid.
- Foucault, M. (1990). Tecnologías del Yo y otros textos afines. Paidós. Barcelona.
- Franco, J. (2016). "Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado". *CPU–e Revista de Investigación Educativa*. No. 22. Recuperado de: http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1945/pdf_7.

- García–González, C.M. & Sandoval–Aragón, S.L. (s/f) ¿Cómo contribuimos a mejorar la calidad de la Educación Básica? ISIDM. Guadalajara, Jal.
- Giménez, G. (1997). "La sociología de Pierre Bourdieu". Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.Disponible en: www.paginasprodigy.com
- Gómez, A., Jiménez, S. & Morales, J. (2014). "Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores de ciencias sociales y humanidades", *Revista Mexicana de Investigación* Educativa. Vol. 19, no. 60, pp. 155–185.
- Martín–Torres, G. G. (2012). "La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave". *CPU–e Revista de Investigación Educativa*. No. 15.
- Recuperado de http:uv.mx/cpue/num15/inves/martin_escritura_tesis.html.
- Maya–Alfaro, O. C. (2007). Los posgrados en la profesionalización del magisterio: políticas, instituciones y profesores. Tesis doctoral. Disponible en: http://200.23.113.59/pdf/23822.pdf
- Moreno-Bayardo, M. G. (2000), "Los posgrados en educación como alternativa de formación docente". En: Matute, E. & Romo-Beltrán, R. M. (coords). Diversas perspectivas sobre la formación docente. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, pp. 105–121.
- Moreno–Bayardo, M. G. (2000a). "Aproximaciones a la problemática de los posgrados en educación en México: ¿competitividad o consolidación?" Disponible en: http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/38_39/20.pdf
- Ortiz–Lovillo, P. (2015). "Convertirse en investigador. Escribir una tesis de ciencias sociales". CPU–e Revista de Investigación Educativa. No. 20.
- Recuperado de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1705/3123
- Rodríguez–Hernández, B. & García–Valero, L. (2015). "Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo". CPU–e Revista de Investigación Educativa. No. 20.
- Recuperado de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1332/2450
- Sandoval Aragón, S.L. (2003). Entre las dimensiones del campo y la agencia de los maestros: los posgrados para el magisterio. Tesis Doctoral. U de G-CIESAS Occidente. Guadalajara, Jal.

- SEP (1997). Lineamientos generales para la autorización de programas de especialización, maestría y doctorado dirigidos a profesores de educación básica en servicio y a los formadores de docentes. México.
- SEP (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base. México.
- SEP (2003). El desafío de la calidad en el posgrado para educadores (Cuadernos de Discusión II. Hacia una política para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica). México.
- Tenti, E. (1984). "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis". En: *Políticas de investigación y producción de ciencias sociales en México*. UAQ. México.
- Tenti, E. (2014). "Reflexiones críticas sobre evaluación de los docentes". En Juan Díaz de la Torre (comp.). Realidades y prospectiva educativa. Vol. 2. SNTE. México.
- Unesco-Orealc. (2013). Antecedentes y criterios para la Elaboración de políticas docentes para América Latina y el Caribe. Serie Estrategia Regional sobre docentes. Orealc-Unesco. Santiago.
- Universidad Pedagógica Nacional (1994). Criterios normativos para la planeación, desarrollo y evaluación del posgrado en las Unidades del sistema UPN. México.
- Universidad Pedagógica Nacional (1998). Reglamento General de Estudios de Posgrado. México.
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 (1994). *Programa: Maestría en Educación*, Campo: Formación Docente. Zacatecas. México.
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 (2007). Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2007. México.
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 (2011). Programa de Fortalecimiento y Mejora de las Unidades UPN 2011. México.
- UPN 321 (2000). Informe de Evaluación de la Maestría en Educación: Campo: Formación Docente. Irma Fuentes (coord. gral.). México.
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 (2014). Maestría en Educación. Campo: Formación Docente. Estadística escolar. Departamento de Servicios Escolares. México.

ANEXO 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD ZACATECAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN FORMACIÓN DOCENTE CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES TITULADOS

Estimado	(a)	Maestro	_{(a})	١.
Lstimado	(a	/ Widestio	a,	١.

El presente cuestionario se diseñó para recuperar información acerca de los procesos de titulación en la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente. Es parte de un proyecto de investigación que tiene por objetivo analizar los factores que han obstaculizado la conclusión de una tesis.

I. Datos Generales
a. Género:F() M()
2. Edad:
g. Estado Civil: Soltero () Casado () Divorciado () Unión libre ()
Otro ()Especifique:
4. Lugar de nacimiento:
s. Número de hijos:
6. Licenciatura que cursó
7. Institución de egreso de la licenciatura:
8. Año en que obtuvo el grado de licenciatura:
o. Señale el tema que trabajó en su tesis de licenciatura:
to. Señale el tema que trabajó en su tesis de Maestría:

II. SITUACIÓN LABORAL
11. Años de servicio cumplidos al momento de concluir la Maestría
12. Nivel donde laboraba durante sus estudios en la Maestría Inicial () Preescolar () Primaria () Secundaria () Educación Media Superior () Educación Normal () Educación Superior () Otro () Especifique
13. En caso de haber laborado en Educación Básica durante sus estudios en la
Maestría, ¿cuál era la modalidad de la escuela donde trabajaba?
Escuela Unitaria () Escuela Multigrado ()
Organización Completa urbana () Organización Completa rural ()
14. Durante sus estudios en la Maestría, ¿cuál era su jornada laboral en su escuela
(horas de trabajo a la semana)?
15. ¿Durante sus estudios de Maestría, desarrollaba otra actividad económica
distinta a la docencia? Si () No ()
En caso afirmativo, especifique el tipo de actividad:
16. Señale la localidad y municipio donde laboraba durante sus estudios en la
Maestría
17. Tipo de función o puesto que ocupaba cuando estudiaba la Maestría en su
centro de trabajo
Profesor de grupo () Director con grupo ()
Director sin grupo () Supervisor ()
Apoyo Técnico Pedagógico () Otro ()
Especifique
18. En caso de haber laborado en Educación Básica durante sus estudios en la Magatría gañala al Nivel de Carrera Magistarial que topía al canaluirles.
Maestría señale el Nivel de Carrera Magisterial que tenía al concluirlos. Ninguno () Nivel A () Nivel B ()
Nivel C () Nivel D () Nivel E ()
III. Conclusión de tesis y la obtención del grado
19. ¿Qué tiempo transcurrió entre la fecha en la que finalizó todos sus cursos de
la Maestría y la aprobación de su tesis por parte de su asesor

aprobación de los lectores?		go su tesis para lectoria y la
¿Qué tiempo transcurrió entre la aprobación de los lectores y la fecha de su		
examen profesional?		
iQué resultado obtuvo en su exa	_	
Reprobado () Aprobado po Aprobado por unanimi		
IV. Asesoría de Tesis		
¿Durante los estudios de la Maestr de tesis?	ría, a partir de qué	semestre se le asignó asesor
No tuve asesor ()	Primero ()	Segundo ()
		Después del cuarto ()
¿Tuvo usted asesoría para la elak		
que cursaba las asignaturas de la		
iDurante el desarrollo de la Mae	` '	• •
Si () No	()
En caso afirmativo iseñale cuále		ones?
26. Antes de cada sesión de aseso	ría, se ponía de ac	uerdo con su asesor de tesis
para establecer fechas y horario?	Si () No () A	A veces ()
27. iPor lo general las asesorías se	e realizaban?	
Cada semana () Cada 1	5 días () Una vez	z al mes () Otra ()
Especifique		
28. Aproximadamente, ¿Cuántas	sesiones de aseso	ría tuvo en el período com-
prendido entre la fecha que conc	luyó los cursos de	la Maestría y la fecha en la
que su asesor le aprobó la tesis?		
Ninguna () De ur	na a cinco ()	De seis a diez ()
) Más de	
29. ¿Cuánto tiempo aproximado duraban las asesorías de tesis?		
Entre 20 y 30 minutos		

Entre 40 minutos hasta una hora () Más de una hora ()
30. ¿Siempre que estuvo citado(a) a una asesoría, su asesor de tesis acudió a la cita?
Siempre () Casi siempre ()
Ocasionalmente () Nunca ()
31. ¿Las asesorías iniciaban puntualmente?
Siempre () Casi siempre ()
Ocasionalmente () Nunca ()
32. Además de las asesorías presenciales, marque los medios que se utilizaron
complementariamente para realizar la asesoría de tesis.
Correo electrónico () Skype () Facebook ()
Teléfono () Otros ()
Especifique
33. Desde el lugar de su domicilio, ¿Cuántos kilómetros aproximadamente via-
jaba para asistir a las asesorías de tesis?
34. ¿Considera que la asesoría de tesis fue sistemática?
Totalmente () Medianamente ()
Muy poco () Poco () Nada ()
35. i Considera que su asesor de tesis reunía el perfil académico adecuado a la
temática de su tesis?
Totalmente () Medianamente ()
Muy poco () Poco () Nada ()
36. ¿Cómo valoraría la calidad de la asesoría recibida para la elaboración de su
tesis?
Excelente () Muy buena () Buena ()
Regular () Deficiente () Muy deficiente ()
V. Elaboración y desarrollo de la Tesis
37. ¿Tuvo alguna beca para realizar sus estudios de Maestría? Si () No ()
En caso afirmativo, especifique cuál
En caso afirmativo, señale cuál fue la duración de la beca.
En caso animativo, senate cuai rue la duración de la beca.

especifique
Aproximadamente, icuántas horas de trabajo en total utilizó para la elaboración
de su tesis?
¿En promedio, cuántas horas a la semana destinaba a la realización de la tesis?
Entre 1 y 5 () Entre 6 y 10 () Entre 11 y 15 ()
Entre 16 y 20 () Más de 20 ()
¿Considera que en los periodos vacacionales de su trabajo fue cuando más
avances tuvo de su tesis? Si () No ()
¿Qué tipo de tesis realizó?
De intervención en la práctica docente () De investigación educativa ()
En la lista siguiente, coloque el número 1 en el apartado de la tesis que a su jui-
cio se le dificultó más; y coloque el número 2 en el apartado que considere que
se le dificultó menos realizarlo.
Introducción () Problematización ()
Marco teórico () Metodología ()
Análisis de los datos () Interpretación de los datos ()
Resultados () Conclusiones ()
Otros () especifique
A lo largo de los estudios de la maestría ¿en cuántas ocasiones se realizaron
actividades para la presentación pública de avances de tesis?
Ninguna () Una () Dos () Tres () Más de tres ()
45. En la lista siguiente coloque el número 1 en el factor que a su juicio le difi-
cultó más la elaboración de su tesis, y el número 2 en el factor que considere el
que menos le dificultó la elaboración de su tesis.
Tiempo disponible () Los cursos y seminarios del programa ()
Claridaden el problema de estudio () Asesoría de tesis ()
Competencias lectora y escritora () Manejo de medios electrónico ()
Acceso a fuentes bibliográficas () Desempeño docente () Otro ()
Especifique:

VI. Sobre el Plan y los Programas de Estudio
iConsidera que la temática de su tesis se relaciona con los cursos impartidos
en la maestría?
Totalmente () Mucho () Poco () Casi nada () Nada ()
47. ¿Considera que los cursos impartidos en la maestría facilitaron la elabora-
ción de la tesis?
Totalmente () Mucho () Poco () Casi nada () Nada ()
48. En la lista siguiente coloque el número 1 al apartado que ayudaron más
para su elaboración los cursos de la Maestría y el número dos en el apartado
que a su juicio ayudaron menos para su elaboración los cursos de la Maestría.
Introducción () Problematización () Marco teórico ()
Metodología () Análisis de los datos () Interpretación de los datos ()
Resultados () Conclusiones () Otros ()
especifique
VI. Efecto laboral de la titulación 49ìEl haber conseguido su título de Maestría, le permitió obtener alguna pro- moción?
Si() No()
50. En caso afirmativo, marque la opción que corresponda al tipo de promoción
obtenida.
Cambio de adscripción ()
Cambio del tipo de nombramiento (director, supervisor, etc.) ()
Promoción en el nivel en Carrera Magisterial ()
Otra () Especifique:
Desde su experiencia, ¿Qué sugerencias haría a los estudiantes de Maestría
para que logren titularse en el tiempo establecido?

Gracias por su colaboración

ANEXO 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UNIDAD 321-ZACATECAS

CUESTIONARIO PARA EGRESADOS NO TITULADOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN FORMACIÓN DOCENTE

Estimado(a) Maestro(a):

El presente cuestionario se diseñó para recuperar información acerca de los procesos de titulación en la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente. Es parte de un proyecto de investigación que tiene por objetivo analizar los factores que han obstaculizado la conclusión de una tesis.

De antemano le agradecemos su valiosa colaboración y hacemos el compromiso de que concluida la investigación los resultados se podrán consultar en el sitio Web de la UPN 321 en la siguiente dirección: upnzacatecas.edu.mx

I. Datos Generales
ı. Género: F() M()
2. Edad:
3. Estado Civil: Soltero () Casado () Divorciado () Unión libre ()
Otro () Especifique:
4. Lugar de nacimiento:
5. Número de hijos:
6. Licenciatura en:
7. Institución de egreso de la licenciatura:
8. Año en que obtuvo el grado de licenciatura:
9. Tema que trabajó en su tesis de licenciatura:
II. Situación laboral
9. Años de servicio cumplidos al momento de concluir la Maestría

Conclusiones () minguino ()
19. En la lista siguiente coloque el número 1 en el factor que a su juicio le difi-
cultó más la elaboración de su tesis, y el número 2 en el factor que considere
como el que menos le dificultó la elaboración de su tesis.
Tiempo disponible () Los cursos y seminarios del programa ()
Claridad en el problema de estudio() Asesoría de tesis ()
Competencias lectora y escritora() Manejo de medios electrónicos ()
Acceso a fuentes bibliográficas() Desempeño docente()
Otro ()Especifique:
20. iAproximadamente cuántas horas totales de trabajo le dedicó a su te-
sis inconclusa, en el periodo comprendido entre la fecha en que culmina-
ron los cursos y seminarios de la maestría y el momento en el que decidió
dejar de elaborarla?
21. Luego de culminar los cursos y seminarios de la maestría $\dot{\iota}$ durante cuánto
tiempo recibió asesoría para la elaboración de la tesis?
Ninguno () De uno a tres meses ()
De tres a seis meses () De seis a doce meses ()
Otro periodo () Especifique:
IV. Asesoría de tesis
¿A partir de qué semestre de la maestría se le asignó Asesor de tesis?
En ninguno () Primero () Segundo ()
Tercero () Cuarto () Después del cuarto ()
23. <i>i</i> Durante el curso de la Maestría tuvo algún cambio de asesor de tesis?
Si() No()
24. En caso afirmativo ¿cuáles fueron las razones?
25. iPara realizar las sesiones de asesoría, se ponía de acuerdo con el asesor de
tesis para establecer fechas y horario? Si() No() A veces()
26. ¿Cada cuándo se realizaban las asesorías de tesis?
Cada semana () Cada 15 días () Una vez al mes () Otra () Especifi-
que:

27. ¿Cuánto tiempo aproximado duraban las asesorías de tesis?
Entre 20 y 30 minutos () Entre 30 y 40 minutos ()
Entre 40 minutos hasta una hora () Más de una hora ()
28. ¿Cuando estaba citado a una asesoría de tesis, el asesor acudia a la cita?
Siempre () Casi siempre () Ocasionalmente () Nunca ()
29. ¿Las asesorías de tesis iniciaban puntualmente?
Siempre () Casi siempre () Ocasionalmente () Nunca ()
30. Además de las asesorías presenciales, marque los medios que se utilizaron
complementariamente para realizar la asesoría de tesis.
Correo electrónico () Skype () Facebook () Teléfono () Otros ()
Especifique:
31. Desde el lugar de su domicilio, ¿cuántos kilómetros aproximadamen-
te viajaba para asistir a las asesorías de tesis?
32. ¿Considera que la asesoría de tesis fue sistemática?
Totalmente () Medianamente () Muy poco () Poco () Nada ()
33. ¿Considera que el asesor de tesis reunía el perfil académico adecuado a la
temática de su tesis?
Totalmente () Medianamente () Muy poco () Poco () Nada ()
34. ¿Cómo valoraría la calidad de la asesoría recibida para la elaboración de su
tesis?
Excelente () Muy buena () Buena ()
Regular () Deficiente () Muy deficiente ()
V. Elaboración y desarrollo de la Tesis
35. ¿Tuvo alguna beca para realizar sus estudios de Maestría? Si () No ()
En caso afirmativo especifique cuál:
36. En caso afirmativo, cuál fue la duración de la beca
Un semestre () Un año () Año y medio () Dos años ()
Otra () Especifique
37. ¿En promedio, cuántas horas a la semana destinaba a la realización de la
tesis?

Entre I y 5 () Entre 6 y 10 () Entre II y 15 ()
Entre 16 y 20 () Más de 20 ()
38. iConsidera que en los periodos vacacionales de su trabajo fue cuando más
avances tuvo de su tesis? Si () No ()
39. ¿Qué tipo de tesis intentó realizar?
De Intervención de la práctica docente () De Investigación educativa ()
En la lista siguiente, coloque el número 1 en el apartado de la tesis que se le
dificultó más y, coloque el número 2 en el apartado que considere que se le
dificultó menos realizarlo.
Introducción () Problematización () Marco teórico ()
Metodología () Análisis de los datos ()
Interpretación de los datos () Resultados () Conclusiones ()
Otros () especifique
41. A lo largo de los estudios de la maestría ¿en cuántas ocasiones se realizaron
actividades para la presentación pública de avances de tesis?
Ninguna () Una () Dos () Tres () Más de tres ()
VI. Sobre el Plan y los Programas de Estudio
¿Considera usted que la temática de su tesis se relacionaba con los cursos im-
partidos en la Maestría?
Totalmente () Mucho () Poco () Casi nada () Nada ()
43. ¿Considera que los cursos impartidos en la Maestría facilitaron la elabora-
ción de avances de la tesis?
Totalmente () Mucho () Poco () Casi nada () Nada ()
47. En la lista siguiente coloque el número 1 al apartado que ayudaron más para
su elaboración los cursos de la Maestría y, el número dos en el apartado que
ayudaron menos para su elaboración los cursos de la Maestría.
Introducción () Problematización () Marco teórico ()
Metodología () Análisis de los datos ()
Interpretación de los datos () Resultados () Conclusiones ()
Otros () especifique

VII. EFECTO LABORAL DE LA MAESTRIA
¿El haber concluido sus estudios de Maestría le permitió obtener alguna pro-
moción? Si()No()
49. En caso afirmativo, marque la opción que corresponda al tipo de promo-
ción obtenida.
Cambio de adscripción ()
Cambio del tipo de nombramiento (director, supervisor, etc.) ()
Promoción en el nivel en Carrera Magisterial ()
Otra () Especifique:
¿Desde su experiencia, qué sugerencias haría a los estudiantes de Maestría
para que logren titularse en el tiempo establecido?

Gracias por su colaboración



Taberna Itibraria Editores

CONDICIONES QUE IMPIDEN Y FAVORECEN LA TITULACIÓN DE UN PROGRAMA DE POSGRADO

de Ma. de la Luz Jiménez Lozano
Luis Manuel Aguayo Rendón
Jaime Rogelio Calderón López Velarde
Salomón Reyes Ramos
se terminó de editar y quemar en el mes de febrero de 2017.
Cuidado de edición a cargo
de las autoras y los autores.
500 ejemplares