

Experiencias formativas y trayectorias profesionales de egresados de la Maestría en Innovación Educativa (2011–2021)

Formative Experiences and Professional Trajectories of Graduates from the master's in educational Innovation (2011–2021)

Juan Pablo Durand Villalobos¹ y Indhira Maribell Gutierrez²

¹Universidad de Sonora. Profesor Investigador del Departamento de Psicología y Comunicación. Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa DIE-CINVESTAV. Dirección electrónica: pablo.durand@unison.mx Teléfono: 6621828887. Dirección institucional: Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro Hermosillo, Sonora, México. C.P. 83000 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4180-0923>

² Universidad de Sonora. Profesora de Asignatura del Departamento de Psicología y Comunicación, doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora. Dirección electrónica: maribell.gutierrez@unison.mx Teléfono: 6621560606. Dirección institucional: Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro Hermosillo, Sonora, México. C.P. 83000 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2896-179X>

DOI: <https://doi.org/10.46589/riaf.v1i43.774>

Recibido: 23 de abril de 2025

Aceptado: 30 de mayo 2025.

Publicado: 15 de junio de 2025

Como citar:

Durand Villalobos, J. P., & GUTIERREZ, I. M. (2025). Las Experiencias formativas y trayectorias profesionales de egresados de la Maestría en Innovación Educativa (2011–2021). Revista De Investigación Académica Sin Frontera: Facultad Interdisciplinaria De Ciencias Económicas Administrativas - Departamento De Ciencias Económico Administrativas-Campus Navojoa, 1(43). <https://doi.org/10.46589/riASF.v1i43.774>

Resumen

Esta investigación analiza las experiencias formativas de egresados de la Maestría en Innovación Educativa (2011–2021) desde un enfoque cualitativo e interpretativo. A través de trece entrevistas semiestructuradas, se exploraron significados, desafíos y aprendizajes vinculados al posgrado. Los hallazgos revelan una valoración positiva de la formación y del acompañamiento docente, así como tensiones entre el diseño institucional y las condiciones laborales. Se concluye que la MIE constituye una experiencia formativa significativa, aunque requiere ajustes para fortalecer su pertinencia profesional. El estudio propone repensar la evaluación de posgrados desde las trayectorias y vivencias de sus protagonistas.

Palabras clave: posgrados educativos, evaluación de programas académicos, Universidades desempeño profesional.

Abstract

This study analyzes the formative experiences of graduates from the master's in educational Innovation (2011–2021) using a qualitative and interpretive approach. Through thirteen semi-structured interviews, it explores the meanings, challenges, and learning outcomes associated with the graduate program. Findings reveal a positive evaluation of the training and academic support, along with tensions between the program's institutional design and professional working conditions. The study concludes that the MIE offers a meaningful

educational experience but requires adjustments to enhance its professional relevance. It proposes rethinking graduate program evaluation from the perspective of graduates' trajectories and lived experiences.

Keywords: educational postgraduate studies, evaluation of academic programs, universities, professional performance

Introducción

En un contexto de cambio acelerado, las exigencias hacia la educación y sus actores se han intensificado. Los posgrados han dejado de ser espacios de especialización para convertirse en plataformas de renovación profesional. Su expansión refleja tanto aspiraciones individuales como presiones de agendas globales. La OCDE y la UNESCO han contribuido a redefinir la educación terciaria, promoviendo una formación orientada al desarrollo sostenible, la inclusión y la pertinencia social. Las universidades enfrentan el reto de diseñar experiencias formativas que articulen estándares internacionales con necesidades locales. En este marco, los estudios de seguimiento de egresados permiten conocer, desde sus propias voces, el impacto del posgrado en sus trayectorias profesionales, académicas y personales, y aportan insumos para revisar contenidos curriculares, metodologías y dispositivos de acompañamiento. La OCDE (2025) destaca que este seguimiento fortalece la relación entre oferta educativa y demandas del mercado laboral, así como la transparencia y toma de decisiones institucionales. El Informe GEM 2024/25 de la UNESCO (2024) subraya la importancia de monitorear las trayectorias para verificar la pertinencia de las competencias adquiridas. Valenti y Varela (2004) sostienen que las personas egresadas poseen una perspectiva privilegiada para repensar críticamente su formación. Escuchar sus experiencias alimenta el rediseño curricular y refuerza el compromiso institucional con una educación transformadora. La SECIHTI ha incorporado el seguimiento como prioridad en su política

de mejora continua y, mediante el Tercer Foro Nacional de Posgrados, ha impulsado sistemas institucionales para recabar información sobre inserción laboral, satisfacción profesional y percepción de pertinencia, datos clave para la gestión con base en evidencia.

La MIE, orientada a la formación de profesionales críticos en contextos educativos, fue fundada en 2000 y adscrita a la Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales. Su diseño estuvo a cargo de integrantes del SNI y del COMIE, y en 2018 fue reconocida como programa Consolidado en el PNPC; actualmente forma parte del Sistema Nacional de Posgrados. Ha formado a más de 200 egresados incorporados a la docencia, gestión e investigación. Su plan de estudios se sustenta en dos líneas de generación y aplicación del conocimiento: una centrada en políticas educativas y otra en innovación y evaluación pedagógica desde enfoques críticos e interdisciplinarios. El Núcleo Académico Básico, integrado por docentes con perfil PRODEP y SNI, produjo más de 400 productos académicos entre 2011 y 2021. La MIE ha desarrollado estudios de seguimiento para evaluar su pertinencia, impacto formativo e inserción profesional (Castillo, García y Paz, 2010; Castillo et al., 2011). Desde un enfoque cuantitativo, Durand (2019) identificó fortalezas significativas en la formación. Sin embargo, el uso predominante de encuestas limita la comprensión de sentidos, desafíos y aprendizajes que configuran la experiencia estudiantil. Estos instrumentos generan indicadores útiles, pero no capturan la dimensión subjetiva y contextual de las trayectorias. La presente investigación analiza las percepciones de egresados de la MIE (2011–2021) respecto a la formación recibida y su pertinencia para el desempeño profesional. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se realizaron trece entrevistas semiestructuradas a informantes clave. El objetivo fue comprender cómo resignifican su experiencia formativa y qué impacto atribuyen a esta en sus trayectorias. El análisis se organizó en torno a cuatro ejes: condiciones estructurales y disposiciones socioculturales; experiencia escolar situada; formación investigativa y tutoría académica; e inserción laboral y proyección profesional.

Configuración de las trayectorias académicas en posgrado

Cursar un posgrado suele percibirse como mérito individual, pero esta visión omite las estructuras que condicionan el acceso y la permanencia en la educación superior. Factores como género, clase, edad, región y responsabilidades familiares distribuyen de forma desigual las oportunidades (De Garay, 2012). El *habitus académico* (Bourdieu, 2008) explica cómo disposiciones adquiridas inciden en la relación con el conocimiento; quienes poseen menor capital cultural enfrentan mayores barreras de adaptación y pertenencia (Bourdieu, 1986). Para Dubet y Martuccelli (1998), la trayectoria escolar se construye en la tensión entre integración, estrategia y subjetivación, lo que convierte la experiencia educativa en un proceso de negociación entre expectativas institucionales y sentidos personales.

La formación de posgrado implica más que adquirir competencias: transforma identidades, biografías y proyecciones (Colin y Barajas, 2024). Condiciones socioculturales influyen en las estrategias ante los desafíos, la creación de redes y la resignificación del saber. Estudiar un posgrado significa habitar un espacio donde convergen estructuras, trayectorias e ideales (Acosta y Planas, 2014). Dubet y Martuccelli (1998) identifican tres lógicas en tensión: integración, estrategia y subjetivación, complementadas por la *percepción adquirida* (Copenhaver, 2010), que articula memoria, afectividad y proyección. Aprender, así, es construir una relación significativa con el conocimiento, mediada por el acompañamiento docente y el reconocimiento social. La experiencia investigativa representa tanto crecimiento como vulnerabilidad, atravesada por normas, relaciones de poder y expectativas institucionales (Skeggs, 2002; Walkerdine, 2003). Se potencia en programas que promueven horizontalidad y diálogo (Jones, 2013), al tiempo que proyecta futuros posibles y agencia transformadora (Peinado, 2023). Investigar no solo requiere técnica, sino también

disposición crítica, ética y emocional (Carrera-Hernández et al., 2020; Pedraza, 2018). La identidad investigadora se construye entre proyectos personales, normas académicas y reconocimiento simbólico (Dubet y Martuccelli, 1998; Bourdieu, 1986). En este proceso, la tutoría es clave para fomentar autonomía, bienestar y sentido (López et al., 2021; Hernández et al., 2016), además de facilitar la inserción académica (Jones, 2013; Bourdieu, 2002).

La inserción laboral también responde a tensiones entre formación, mercado y estructuras sociales. Aunque la teoría del capital humano sostiene que la educación incrementa la productividad (Becker, 1993; Hartog, 2001), el valor del título no siempre se traduce en empleos estables (Brown et al., 2010; Collins, 2019). En América Latina, la informalidad y la fragmentación laboral generan trayectorias precarias (Vejar, 2017; Méndez et al., 2018), condicionadas por género, edad y redes sociales (PNUD, 2022; OECD, 2021). El desarrollo profesional depende del reconocimiento institucional, calidad formativa y articulación con el entorno (Prieto, 2019). Iniciativas como el Marco Nacional de Cualificaciones (SEP, 2024) o el Modelo Educativo de la Universidad de Sonora (2023) buscan fortalecer la pertinencia profesional, pero enfrentan entornos inestables y visiones utilitaristas. Frente a ello, es necesario sostener una concepción del trabajo como realización personal, compromiso colectivo y producción de sentido (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). En este escenario, las universidades deben formar sujetos éticos, críticos y transformadores.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo, mediante un estudio de caso descriptivo, conforme a las orientaciones de Denzin y Lincoln (1994) y

Marshall y Rossman (1999). Este diseño permitió explorar en profundidad cómo los egresados de la MIE resignifican sus experiencias formativas y el impacto de estas en sus trayectorias profesionales. Al centrarse en contextos reales, se priorizó la recuperación de sus voces y significados, privilegiando la comprensión situada sobre la generalización. La unidad de análisis incluyó a trece egresados (2011–2021), seleccionados mediante muestreo intencional para asegurar diversidad de género, generación, residencia y ámbito laboral. Los criterios de inclusión fueron haber concluido el programa, brindar consentimiento informado y disponer de tiempo para participar. Las entrevistas, realizadas entre agosto y diciembre de 2022, permitieron recuperar relatos que articularon formación académica, vivencias personales y desafíos profesionales. El perfil de las personas entrevistadas se presenta en la tabla siguiente

Tabla 1. Perfil de las personas entrevistadas

Participante	Género	Estudios de licenciatura	Actividad actual (2023)
Entrevista 1	Femenino	Gastronomía	Docente en CBTIS y en la Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP)
Entrevista 2	Femenino	Educación	Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales (COLSON) y docente en la Escuela Normal del Estado
Entrevista 3	Masculino	Educación	Estudiante de Doctorado en Innovación Educativa, docente en

			educación básica y en la Universidad de Sonora
Entrevista 4	Femenino	Ciencias de la Comunicación	Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales (Universidad de Sonora)
Entrevista 5	Femenino	Literaturas Hispanicas	Asistente en distrito escolar, Seattle, Washington, EE. UU.
Entrevista 6	Femenino	Ciencias de la Comunicación	Docente en la Universidad del Valle de México (UVM)
Entrevista 7	Femenino	Ciencias de la Educación	Estudiante de Doctorado en Innovación Educativa
Entrevista 8	Femenino	Educación	Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales (Universidad de Sonora), docente universitaria y emprendedora
Entrevista 9	Femenino	Administración de Empresas Turísticas	Estudiante de Doctorado en Innovación Educativa y docente en preparatoria del Tecnológico de Monterrey
Entrevista 10	Femenino	Educación	Docente y coordinadora de fondos extraordinarios en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)
Entrevista 11	Masculino	Literaturas Hispanicas	Docente de educación básica y entrenador de fútbol

Entrevista 12	Femenino	Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés	Estudiante de Doctorado en Innovación Educativa y docente en la Universidad de Sonora
Entrevista 13	Femenino	Licenciatura en Derecho	Personal administrativo en el área de resguardo, Comisión Nacional del Agua, Veracruz

Fuente: elaboración propia con base en curriculum vitae de informantes.

La técnica de recolección fue la entrevista semiestructurada, diseñada para explorar dimensiones sociodemográficas, motivaciones de ingreso, valoración formativa, trayectorias profesionales y niveles de satisfacción. La guía se elaboró con base en los objetivos del estudio y el marco teórico, y fue validada por especialistas en investigación educativa. Se realizaron tres entrevistas piloto para afinar lenguaje y estructura. Debido a las restricciones sanitarias, las entrevistas se efectuaron por Zoom, lo que facilitó la participación regional y amplió la diversidad de experiencias. Las sesiones, de entre 45 minutos y dos horas y media, se desarrollaron en un clima de confianza que favoreció el relato reflexivo. El análisis se basó en un enfoque inductivo, flexible y comparativo, siguiendo a Saldaña (2015), y combinó categorías deductivas —derivadas del marco teórico— con categorías emergentes extraídas de las narrativas. El proceso se estructuró en tres fases: codificación inicial sin preconcepciones, codificación focalizada por frecuencia y significado, y una etapa integradora para articular categorías e interpretar trayectorias. Se utilizó el software MaxQDA para organizar y rastrear los datos. Para garantizar credibilidad y validez, se implementaron tres estrategias: triangulación de fuentes (entre entrevistas, documentos y normativas), uso de un diario de campo para registrar impresiones y sesgos, y devolución parcial de resultados a los participantes para validar las interpretaciones y asegurar que los hallazgos reflejaran fielmente sus experiencias.

Resultados

Los resultados se organizan según los ejes temáticos de la red analítica (Tabla 2), con el fin de reflejar las experiencias de las personas egresadas. Cada eje incluye fragmentos de entrevistas que expresan sentidos, emociones y aprendizajes vinculados a su paso por la maestría.

Tabla 2. Red de temas, categorías, subcategorías y códigos

Temas	Categorías	Subcategorías	Códigos
Condiciones estructurales y disposiciones socioculturales	Motivaciones de ingreso a la MIE	Expectativas académicas y laborales, influencia de redes personales, interés por la docencia	Motivación profesional, redes de información, vocación docente, validación personal
	Condiciones personales y familiares	Estado civil, responsabilidades familiares, apoyos económicos y emocionales	Apoyo familiar, condiciones económicas, estado civil, dependientes económicos

Experiencia escolar como vivencia situada	Desafíos y estrategias de adaptación	Gestión del tiempo, afrontamiento personal, socialización y equilibrio vida-estudio	Organización del tiempo, redes de apoyo, adaptación, desafíos personales
	Experiencias formativas	Asignaturas significativas, desarrollo de competencias, retos en escritura académica	Valoración de asignaturas, retos académicos, aprendizaje de investigación, escritura académica
	Relación con docentes y tutores	Apoyo y acompañamiento, enfoques docentes, experiencias positivas y negativas	Accesibilidad docente, diversidad de enfoques, tutoría personalizada, conflictos y aprendizajes
Formación investigativa y tutoría académica	Formación en investigación	Desarrollo de habilidades metodológicas, escritura académica, pensamiento crítico	Dificultades iniciales, aprendizaje metodológico, dominio de la escritura académica
Inserción laboral y	Proyección profesional y laboral	Inserción laboral, continuidad académica, cambios	Mejora profesional, interés en doctorado, satisfacción laboral, impacto de la MIE

proyección profesional		en expectativas y aspiraciones	
---------------------------	--	-----------------------------------	--

Fuente: elaboración propia con base en los procesos de codificación.

Condiciones estructurales y disposiciones socioculturales

Las motivaciones para ingresar a la MIE trascienden las decisiones instrumentales. Los relatos contienen factores entrelazados que combinan convicciones personales, influencias familiares, intereses académicos y expectativas de desarrollo profesional. La vocación por la docencia ocupó un lugar central. Algunas personas señalaron haber sentido afinidad con el ámbito educativo desde edades tempranas, marcadas por sus entornos familiares.

(...) Por influencia de mis papás, yo inicié la licenciatura en gastronomía, pero quería especializarme en educación, así que empecé a buscar una maestría. Gracias a mi mamá me enteré de esta opción; me atrajo que fuera una maestría respetable, con el respaldo de Conacyt. (Entrevista 1).

Se evidencia la influencia del capital cultural familiar en la elección de trayectorias formativas, incluso cuando estas se distancian de la formación inicial. La figura materna, en este caso, actúa como puente hacia la información sobre el posgrado y como referente de valor académico. En otros relatos, el interés se centró en la posibilidad de profundizar en la investigación educativa. Algunos egresados señalaron que su inclinación por explorar temas educativos surgió durante la licenciatura, motivados por docentes que los involucraban en proyectos semestrales.

(...) En la Escuela Normal realizábamos proyectos de investigación cada semestre con acompañamiento de un tutor. En quinto semestre descubrí que investigar me apasionaba. Mi tutora, tenía vínculos con docentes de la MIE, me comentó que yo tenía el perfil para ese programa. Así, decidí postularme (Entrevista 2).

La decisión de ingresar a la MIE se enmarca en lo que Imbernón (2007) denomina formación con sentido: una búsqueda de profesionalización crítica y comprometida, impulsada por el deseo de comprender y transformar el ámbito educativo, más allá de la obtención de un título. Conjuntamente, aparecen motivaciones estratégicas relacionadas con el valor del posgrado como credencial para mejorar la posición laboral.

(...) La MIE amplió mis habilidades y me ayudó a proyectarme para avanzar dentro del sistema educativo. Con el tiempo comprendí que la formación no se limita a la educación básica ni al aula. El enfoque en investigación me abrió nuevas perspectivas (Entrevista 3).

En escenarios de profesionalización extendida e instrumentalizada, los títulos de posgrado operan como credenciales de acceso a mejores oportunidades laborales, más allá del desarrollo efectivo de competencias (Collins, 2019; Matusov, 2025). Varias personas egresadas destacaron el reconocimiento institucional de la MIE como un factor decisivo en su elección. La adscripción al PNPC/Conacyt ofrecía no solo una garantía de calidad académica, sino también un valor simbólico y prestigio diferenciador frente a otras opciones formativas. El ingreso al posgrado se configura, pues, en la intersección entre trayectorias individuales y estructuras sociales. Las decisiones educativas emergen del entrelazamiento entre experiencias personales, legitimación institucional y estrategias de posicionamiento en el campo educativo. Ciertas disposiciones subjetivas orientan a las personas hacia horizontes diversos, en diálogo con sus entornos y expectativas. Estas elecciones reflejan tanto

aspiraciones de crecimiento profesional como el deseo de construir una práctica pedagógica crítica, reflexiva y socialmente comprometida. Las circunstancias personales y familiares influyeron significativamente en el tránsito formativo. En algunos casos, ofrecieron un soporte; en otros, plantearon desafíos que exigieron adaptaciones. Entre quienes cursaron el posgrado con mayor estabilidad, fue común el respaldo familiar en forma de apoyo económico, contención emocional o cortejo logístico. Los relatos destacaron entornos que valoran la educación como un proyecto de vida. En varios testimonios, este acompañamiento impulsó la decisión de estudiar y brindó sostén durante la formación.

(...) Mi papá siempre me decía: “Mientras tú estudies, yo te voy a apoyar”. Esa frase me marcó. Durante los meses sin beca, me apoyó económicamente. Cuando llegó, sentí tranquilidad, porque sabía que contaba con su respaldo y podía enfocarme por completo en el estudio (Entrevista 4).

El respaldo familiar puede representar una base fundamental para mantener el trayecto académico, especialmente cuando se articula con apoyos institucionales como la beca de manutención. Varios egresados señalaron que este recurso resultó determinante para continuar con sus estudios, en particular durante los primeros meses, cuando el apoyo económico aún no se encontraba disponible. Quienes contaban con ingresos limitados recurrieron a una planeación financiera anticipada o al apoyo de padres y parejas. Tanto la beca como el acompañamiento familiar pueden interpretarse como expresiones de capital institucionalizado y social que fortalecieron las condiciones de permanencia en el posgrado (Bourdieu, 1986). Las formas de apoyo fueron diversas. Las responsabilidades familiares, especialmente la crianza, implicaron retos que exigieron redes ampliadas y una alta capacidad de organización. Algunas egresadas cursaron la maestría mientras cuidaban a hijos pequeños, lo que supuso equilibrar las demandas académicas con los compromisos afectivos y de cuidado.

(...) Conté con una red de apoyo fundamental. Mi mamá fue un pilar durante todo el proceso: cuando tenía que ir a la Unison, ella cuidaba de mi hijo. Pero no fue fácil. Hubo momentos muy duros, especialmente con él. A veces tenía que mirarlo a los ojos y decirle: “Ahora no puedo jugar”. Esa frase me dolía, pero era necesaria (Entrevista 5).

El acompañamiento de figuras familiares resultó esencial para que muchas estudiantes pudieran cumplir sus deberes académicos. Este sistema, sin embargo, también implicó presiones. Varias madres expresaron sentimientos de culpa o ansiedad al dedicar menos tiempo a sus hijos, lo que añadió una dimensión emocional compleja a su experiencia formativa. Por otro lado, algunos participantes transitaron la maestría sin responsabilidades familiares significativas, lo que favoreció su concentración en los estudios.

(...) Volví a la casa de mis papás. Al liberarme de la carga económica, pude centrarme por completo en lo académico. Pero más allá del dinero, fue el acompañamiento emocional lo que marcó la diferencia. En momentos de presión y desgaste, tener un espacio seguro donde sentirme respaldada fue lo que me sostuvo (Entrevista 6).

Incluso en ausencia de responsabilidades intensas, la contención emocional brindada por la familia se constituyó en un soporte clave para sostener el rendimiento académico y el bienestar personal durante el posgrado. En todas las trayectorias analizadas se identificó algún tipo de apoyo. Quienes no disponían de redes cercanas recurrieron a estrategias individuales para afrontar las exigencias. Las condiciones personales marcaron diferencias significativas en la manera en que se vivió la experiencia formativa: ingresar con mayor capital familiar, económico, educativo o simbólico supuso ventajas estructurales claras. Las trayectorias de egreso evidencian que cursar un posgrado se entrelaza con dimensiones

personales, laborales y afectivas (Ibarrola, 2014). Estudiar en este nivel implica mucho más que cumplir con requisitos académicos; requiere gestionar el tiempo, asumir responsabilidades múltiples y sostener vínculos que también alimentan el aprendizaje (Dubet y Martuccelli, 2000). Desde esta perspectiva, la formación no se reduce al aula ni al plan curricular. La maestría se convierte en una etapa cargada de significados, en la cual se adquieren saberes, se reajustan rutinas, se transforman roles y se replantean prioridades. Esta dimensión ausente en los informes institucionales es esencial para comprender los factores influyen en estudios de este tipo (Anderson et al., 2014).

Experiencia escolar como vivencia situada

Los entrevistados enfrentaron diversos desafíos a lo largo de su trayectoria en la MIE, los cuales estuvieron en gran medida mediados por sus circunstancias personales y por eventos contextuales. A pesar de que todos lograron egresar, muchos relataron haber atravesado momentos de dificultad que requirieron de estrategias de adaptación. Un desafío frecuente fue el manejo del tiempo y las cargas de trabajo académicas, especialmente para quienes simultáneamente laboraban o tenían responsabilidades familiares.

(...) Implicó muchos sacrificios, especialmente porque la maestría exige bastante. Yo necesito silencio, tranquilidad... y en ese momento tenía un niño pequeño, vivía con mis hermanos y mi mamá. El apoyo de mi familia fue fundamental para seguir adelante (Entrevista 7).

Esta falta de balance se tradujo en jornadas extenuantes y en la necesidad de sacrificar horas de descanso para cumplir con las tareas, mientras se intentaba no descuidar a la familia. Organizar horarios estrictos, apoyarse en familiares para el cuidado de los hijos durante las

clases o momentos de estudio, y aprender a priorizar tareas fueron estrategias mencionadas para sobrellevar la situación. Otro tipo de desafío de adaptación lo vivieron quienes tuvieron que cambiar de residencia o aislarse durante la pandemia.

(...) Fue un cambio importante alejarme de mi familia y salir de casa, porque nunca había estudiado fuera. A veces los extrañaba y no era posible visitarlos con frecuencia. Llegaban momentos en los que sentía que ya no quería continuar, pero luego esa sensación pasaba (Entrevista 8).

. Alejarse del contacto cotidiano con colegas y amigos afectó su bienestar y la llevó a crear nuevas rutinas, apoyándose en la familia a la distancia. Varios estudiantes destacaron el valor de los lazos de compañerismo: antes de la pandemia se reunían para estudiar, conversar o desahogarse; al quedar completamente aislados, recurrieron al soporte virtual o al acompañamiento de su círculo más cercano. También surgieron desafíos propios de un posgrado con orientación investigativa. La carga de lecturas, trabajos y, sobre todo, el diseño de tesis generó altos niveles de exigencia. Durante el inicio del confinamiento, se sumaron tareas en plataformas virtuales y falta de coordinación docente, lo que aumentó la ansiedad. Ante estas condiciones, los egresados desarrollaron distintas estrategias de afrontamiento. Una de las más frecuentes fue la gestión emocional y motivacional: sostenerse en los objetivos y continuar pese a las dificultades. Una entrevistada compartió que, después de recibir comentarios muy críticos a su primer borrador de tesis, tuvo que reorganizarse emocionalmente y:

(...) Hubo momentos en que dudé mucho, sobre todo con las correcciones. Lloré, me frustré, pero me levanté y dije: tengo que seguir. Pensé en todo el esfuerzo y me dije: ‘no he llegado hasta aquí para rendirme, hay que terminar (Entrevista 9).

(...) Había semanas en que sentía que ya no podía. Todo era nuevo, mucho trabajo, y la tesis me abrumaba. Pero aprendí a organizarme mejor, a tomar pausas,

respirar, y recordarme por qué estaba haciendo esto. Eso me ayudó a sostenerme (Entrevista 10).

Estas reflexiones evidencian cómo algunas personas egresadas enfrentaron los desafíos del posgrado desde una actitud activa, relativizando las dificultades, reforzando su autoconfianza y anclándose en el sentido profundo de su proyecto personal. Esta postura coincide con estudios sobre estrés académico y persistencia en estudios de posgrado (Freire y Ferradás, 2020). Sus trayectorias muestran que cursar una maestría no ocurre en el vacío, sino en medio de realidades densas y entrelazadas por exigencias laborales, vínculos personales y tensiones cotidianas (Muzdi y Muzdi, 2022). Ello demanda negociar con el tiempo, sostenerse emocionalmente y reorganizar constantemente las prioridades. Desde esta perspectiva, la formación va más allá del currículo formal (Lave y Wenger, 1991): se convierte en una experiencia transformadora que afecta la manera de vivir, aprender y proyectarse. A lo largo del camino, muchas personas deben reajustar rutinas, redefinir sus roles y reconfigurar expectativas. Esta dimensión cotidiana y humana suele quedar ausente en los reportes institucionales, a pesar de su centralidad para comprender qué favorece o interrumpe la continuidad en el posgrado (Shoaib et al., 2023).

Hablar de equidad formativa implica mirar más allá de los indicadores de ingreso o titulación. Supone reconocer que la permanencia y el logro dependen también de condiciones materiales, afectivas y relacionales. La formación no es únicamente un reto intelectual; es una vivencia encarnada que compromete cuerpo, emociones, vínculos y tiempo (Clabaugh, Duque y Fields, 2021). Reconocer estas dimensiones no significa romantizar la dificultad, sino asumir que una comprensión honesta del posgrado exige mirar también la vida que lo rodea.

Experiencias formativas

La mayoría de los egresados manifestó una valoración muy positiva sobre su experiencia académica en la MIE. El paso representó un parteaguas en su manera de concebir la educación, el aprendizaje y la investigación. Las asignaturas, los proyectos desarrollados y el acompañamiento docente fueron factores que, en conjunto, contribuyeron a fortalecer su formación, transformar su forma de pensar y actuar profesionalmente. Uno de los aspectos más destacados fue la solidez del programa. Coincidieron en que se les ofreció una estructura formativa clara, rigurosa y útil para avanzar con confianza hacia la elaboración de su tesis.

(...) Lo más gratificante fue que sí me prepararon para lo que yo quería: aprender investigación, redactar artículos, saber más sobre educación. Siento que cumplió mis expectativas. Aprendí más de lo que habría aprendido en el área de dónde vengo. La formación fue buena y académicamente exigente (Entrevista 12).

Eso refleja la gratitud hacia ciertos docentes, la conciencia sobre la importancia de los cursos troncales y su vínculo directo con el desarrollo de competencias investigativas. Los contenidos trabajados fueron descritos como pertinentes y de alto nivel académico. Además del contenido, el enfoque pedagógico empleado por la mayoría de los profesores fue muy bien valorado. En lugar de prácticas centradas en la repetición o el acopio de información, se promovieron estrategias reflexivas, debates, producción escrita argumentada y análisis crítico.

(...) Siento que las estrategias y actividades de los docentes fueron bastante pertinentes. Ya no estamos tan chicos como para pedirles creatividad visual, sino que era más del ámbito reflexivo y crítico. Eso es lo que se necesita a nivel de maestría, y se logró (Entrevista 3).

Coincidieron en que la MIE les ayudó a desarrollar una nueva mirada sobre los problemas educativos. Aprendieron a cuestionar supuestos, a fundamentar sus opiniones con

soporte teórico y a comprender que la investigación educativa va más allá de recopilar datos: implica interpretar, argumentar y generar conocimiento situado. También emergieron voces críticas respecto a ciertos espacios formativos que no cumplieron con las expectativas. Aunque fueron casos aislados, algunos expresaron que hubo asignaturas que no lograron integrarse de manera coherente a los objetivos del posgrado.

(...) Esa materia, con la única profesora que no sentí que aportara nada, fue decepcionante. A veces sentía que perdíamos el tiempo. No trabajábamos con la tesis ni recibíamos material útil. Su planeación estaba descontextualizada del objetivo de la materia y eso frustró al grupo (Entrevista 7).

Ese tipo de situaciones fueron excepcionales. La mayoría de los cursos y académicos lograron establecer una relación clara entre teoría, práctica y producción de conocimiento. De hecho, quienes provenían de perfiles más aplicados, como egresados de escuelas normales, destacaron el cambio que experimentaron al enfrentarse con enfoques más analíticos.

(...) Yo creo que sí tenía ciertas estrategias, pero en la maestría te llevan más allá. Creaban situaciones en clase que nos ponían a pensar, a ser más críticos, no nada más en lo que hacíamos nosotros, sino también en lo que hacían nuestros compañeros (Entrevista 12).

El vínculo entre el saber académico y la práctica profesional se fortaleció a través de la mediación pedagógica de docentes que compartieron conocimientos y los conectaron con la realidad laboral del estudiantado. Los testimonios señalan que la MIE fue una experiencia formativa transformadora. Se destacó la calidad académica del programa, el enfoque reflexivo del profesorado y la pertinencia de los contenidos, en especial durante el primer año, considerado fundamental para el desarrollo de la tesis y de competencias investigativas. Más allá de lo técnico, muchas personas reconocieron un cambio en su forma de entender la

educación y su rol profesional, incorporando una mirada más crítica y fundamentada, abierta a la investigación como herramienta de mejora. Aunque se mencionaron algunas asignaturas que no alcanzaron las expectativas, estas fueron referencias puntuales dentro de una valoración mayoritariamente positiva.

El grueso de los egresados valoró positivamente la relación con el cuerpo docente y los tutores académicos, considerándola un elemento nuclear en el desarrollo de sus trayectorias. También destacaron la cercanía, disposición y solidez profesional del profesorado, mencionando experiencias de acompañamiento particularmente significativas. Se subrayó, en especial, la relevancia del director o directora de tesis. Para muchos, contar con una tutoría comprometida y competente fue un aspecto determinante que enriqueció su formación.

(...) Contar con un buen director de tesis fue de lo más valioso en mi formación. En mi caso, su apoyo fue muy significativo, tanto en lo emocional como en el trabajo académico. La relación con el director marca mucho, porque se comparte gran parte del proceso (Entrevista 7).

(...) Teníamos reuniones semanales y un trabajo constante. Siempre había algo que entregar, leer o avanzar. Usamos el programa MAXQDA para analizar datos, elaboramos ponencias y participé en congresos virtuales. Mi director revisaba todo, hacía correcciones y manteníamos una comunicación muy cercana (Entrevista 2).

La relación estudiante-tutor es fundamental para la eficiencia terminal y la calidad de la experiencia de posgrado (Carlino, 2021). En efecto, quienes tuvieron directores comprometidos lograron culminar sus tesis en tiempo y forma, sintiéndose retados, pero a la vez respaldados durante el recorrido.

(...) Siempre me dio libertad; no me presionaba, y eso me motivaba aún más. En las asesorías solíamos compartir también momentos informales, como comer juntos, incluso cuando no había sesión programada. Fue una relación muy cercana. Tal vez influya que es psicóloga (Entrevista 11).

Por otro lado, no todos los vínculos con docentes fueron ideales, y surgieron también contrastes en las relaciones académicas. Ya se mencionó el caso de una profesora cuya metodología fue cuestionada por los alumnos (por su aparente desajuste con los objetivos del curso). Otro caso notable fue el de una estudiante a la que le cambiaron de codirector de tesis en la fase final, generándole desconcierto al tener que adaptarse a criterios distintos.

(...) Tienes que hacer una sopa que le guste a todos... uno te dice 'ponle más chile', el otro 'más agua'... para mí era bien difícil, porque si no le hacía caso a mi tutor me iba mal, pero si ignoraba a los otros evaluadores también me calificaban bajo (Entrevista 6).

Los testimonios destacan que la mayoría del profesorado actuó con profesionalismo. Varios egresados recordaron con gratitud a docentes que ofrecieron asesorías adicionales o ajustaron entregas ante situaciones como enfermedad o embarazo. Durante la transición a la modalidad virtual por la pandemia, también valoraron el esfuerzo del profesorado por sostener la calidad académica.

(...) Reconocerles el esfuerzo que hicieron en esa transición a la virtualidad. Muchos de los profesores se capacitaron, cambiaron estrategias didácticas, y trataron de no bajarle al nivel académico y al rigor... eso se los agradezco, porque no fue fácil para nadie (Entrevista 12).

La relación con el cuerpo docente se caracterizó por un acompañamiento cercano y experticia académica, factores que fomentaron el progreso de los estudiantes. Las contadas experiencias negativas sirven de aprendizaje para reforzar la formación pedagógica del

personal docente de posgrado, pero no opacan el hecho de que los egresados, en su mayoría, encontraron en sus profesores modelos, guías y referentes académicos que enriquecieron su vivencia escolar situada. Esto refuerza la noción de que la calidad de un programa de posgrado depende en gran medida de una comunidad académica comprometida, donde docentes y alumnos forman una red de interacción formativa.

Formación investigativa

Dado el enfoque investigativo de la MIE, una parte central de los resultados se relaciona con la manera en que los estudiantes vivieron su formación como investigadores y el acompañamiento recibido durante este itinerario. En general, coincidieron en que se les brindó una identidad como investigadores en formación. A través de los cursos metodológicos, seminarios de tesis, ponencias y la elaboración de su trabajo final, desarrollaron competencias como el diseño de proyectos, la recolección y análisis de datos, la redacción académica y la divulgación de resultados.

(...) Al principio me costaba trabajo darle forma al proyecto, entender bien qué estaba haciendo y cómo estructurarlo. Conforme íbamos resolviendo los primeros obstáculos, todo empezó a tomar más sentido y el trabajo fue fluyendo mejor. Me ayudó mucho participar en los seminarios; las retroalimentaciones que recibía ahí fueron clave para avanzar (Entrevista 10).

Varios participantes señalaron hitos. Uno de los más mencionados fue la participación en coloquios y congresos, muchas veces motivada por el acompañamiento docente. Estas experiencias, altamente valoradas, les permitieron asumirse como productores de conocimiento y miembros activos de una comunidad académica. Algunos publicaron capítulos o artículos en coautoría con sus directores de tesis, lo que fortaleció su confianza y consolidó su identidad como investigadores. También destacan quienes realizaron estancias, ampliando redes de colaboración y generando nuevos productos académicos. Estas vivencias

transformaron su mirada sobre la realidad educativa, al incorporar marcos teóricos y metodológicos que enriquecieron su capacidad de análisis. La experiencia presentó distintos desafíos. Algunos estudiantes provenían de disciplinas donde la investigación ocupa un lugar secundario, lo que dificultó, al inicio, la delimitación del tema de tesis, el uso de herramientas metodológicas y la apropiación del lenguaje académico. El acompañamiento del cuerpo docente fue determinante para afrontar estos retos. Al concluir la maestría, todos reconocieron avances importantes y valoraron positivamente las competencias adquiridas. En varios casos, este desarrollo impulsó su decisión de continuar estudios a nivel doctoral.

(...) Las materias de metodología fueron las más desafiantes para mí, porque toda mi formación, desde la preparatoria, estuvo enfocada en humanidades. Todo lo relacionado con números y estadística resultó retador. Aunque disfruto aprender, esos temas eran completamente nuevos, ya que no formaban parte de mi trayectoria académica (Entrevista 5).

(...) Fue complicado, porque al venir de letras sentí que se esperaba que ya supiera escribir bien, como si dominar la escritura académica fuera algo dado. Pero no sabía cómo redactar textos científicos. Durante el programa extrañé un acompañamiento más cercano, alguien que me dijera: “mira, así se escribe científicamente”. Tal vez me correspondía buscar ese apoyo, pero en ese aspecto me sentí solo. (Entrevista 11)

Las personas egresadas compartieron propuestas para fortalecer la formación investigativa. Entre las más relevantes destacan la participación en proyectos colectivos, el trabajo colaborativo con docentes y compañeros, y la promoción de publicaciones conjuntas. Coincidieron en que la formación metodológica representó una de las experiencias más significativas del posgrado, al brindar herramientas para afrontar retos profesionales. La investigación fue vivida como una fase transformadora, que favoreció el reconocimiento de sí mismos como profesionales capaces de generar conocimiento, tomar decisiones y

contribuir a la mejora educativa desde una perspectiva crítica. Quienes venían de disciplinas con menor énfasis en la investigación enfrentaron desafíos al inicio, pero lograron apropiarse del lenguaje, los métodos y el sentido del quehacer investigativo. De cara al futuro, varias voces sugieren incorporar experiencias de investigación aplicada, espacios de colaboración y oportunidades para que los productos académicos tengan proyección más allá del ámbito escolar.

Inserción laboral y proyección profesional

Los relatos de los egresados muestran cómo el programa influyó en sus trayectorias profesionales, ya sea al reorientarlas, potenciarlas o ampliar sus expectativas de desarrollo. Muchos transformaron sus proyecciones de carrera a partir de la experiencia en la maestría. Algunos, que ingresaron con la intención de mejorar dentro de su puesto docente, al egresar comenzaron a contemplar nuevas posibilidades en ámbitos que antes no consideraban.

(...) Empezó a surgir el interés por continuar con un doctorado, no solo con la idea de regresar a la educación básica, sino también con la aspiración de integrarme como profesor investigador en educación superior o participar en la elaboración de políticas educativas (Entrevista 3).

La transformación de expectativas profesionales fue una constante en los testimonios. Varios egresados relataron cómo pasaron de verse únicamente como docentes en ejercicio a proyectarse como futuros académicos o posibles participantes en el diseño de políticas educativas. A partir de las competencias desarrolladas durante la maestría, se sintieron preparados para asumir roles con mayor responsabilidad, como coordinaciones académicas, direcciones escolares, consultorías o estudios de doctorado. Al momento de las entrevistas, algunos ya cursaban programas doctorales en educación o áreas afines, lo que refleja tanto la continuidad de su vocación investigadora como la expansión de su horizonte profesional tras su paso por la MIE. Quienes venían de la educación básica o media superior destacaron que

la maestría les permitió innovar en sus prácticas y avanzar en el escalafón laboral. Varios lograron ascensos, cambios de función o reconocimientos.

(...) Antes era becaria, y cuando regresé de la MIE me contrataron. Desde entonces me quedé en la universidad. Actualmente tengo a mi cargo la dirección de proyectos estratégicos. Desempeño funciones administrativas y también estoy adscrita a la unidad académica de Educación y Humanidades, donde imparto clases en educación infantil y ciencias de la educación (Entrevista 8).

Una egresada, docente en una institución privada, recibió una mejora laboral tras concluir la maestría: fue promovida a la coordinación de un nivel educativo y obtuvo beneficios como una beca para su hijo, en reconocimiento a su nueva cualificación. Este tipo de experiencias muestra cómo la MIE funcionó como catalizador de movilidad profesional ascendente para varios egresados dentro del sistema educativo. Este fenómeno puede interpretarse desde la teoría de los campos de Bourdieu: al obtener un título de maestría (capital institucionalizado) y desarrollar competencias especializadas (capital cultural), los individuos fortalecen su posición en el campo educativo y acceden a espacios de mayor reconocimiento. Los testimonios confirman que el posgrado les otorgó credenciales y saberes que incrementaron su valor profesional. Los resultados también muestran que la inserción laboral posterior a la maestría no siempre resulta inmediata ni sencilla, especialmente al intentar acceder al ámbito de la educación superior o la investigación, donde las plazas son escasas.

(...) Actualmente tengo una propuesta para regresar a los medios. Ingresar a la academia no resulta tan sencillo; a veces te contratan por un semestre y después no sabes qué sigue. Esa inestabilidad me hace dudar si seguir apostando por este camino (Entrevista 4).

Este testimonio evidencia las barreras estructurales que enfrentan algunos egresados en el mercado laboral académico. A pesar de contar con formación avanzada, las oportunidades disponibles suelen ser temporales o inestables, lo que dificulta traducir el posgrado en mejoras inmediatas. Aun así, los egresados reconocieron ventajas. La participante que regresó al ámbito de los medios, por ejemplo, comentó que ahora aborda los proyectos con una mirada más analítica y mejores herramientas de gestión, fruto de su formación. Recomendó ampliamente el programa, incluso a colegas sin intención de seguir una carrera académica. Este tipo de experiencia sugiere que la formación adquirida posee un carácter transversal y transferible. Las habilidades desarrolladas resultan aplicables en múltiples contextos profesionales, más allá del campo educativo. En relación con la vocación docente, varios egresados continuaron en la enseñanza incorporando innovaciones y reflexiones surgidas durante la maestría. Señalaron haber implementado proyectos de mejora, adoptado nuevas formas de evaluación o asumidos liderazgos pedagógicos en sus espacios de trabajo. En este sentido, la MIE actuó como un dispositivo formativo de agentes de cambio en el nivel en que cada uno se desempeña.

(...) Después de la maestría empecé a cuestionarme de verdad por qué mis alumnos no están aprendiendo. Considero factores como el nivel socioeconómico, el contexto, los cambios que se están dando en la educación... todo eso influye. Y a partir de eso, trato de mejorar mi práctica docente (Entrevista 1).

(...) Soy maestra y creo que, de alguna forma, la maestría amplió mi perspectiva. Empiezas a ver los procesos con otros ojos, a comprender por qué un niño actúa de cierta manera, por qué las familias responden como lo hacen, o cómo influye la estructura. Cambia la forma de entender los fenómenos educativos (Entrevista 10).

Los trayectos post-maestría reflejan una diversidad de situaciones: algunos reorientaron su carrera hacia la academia y la investigación; otros se consolidaron en su ámbito profesional previo, obteniendo ascensos o mejores condiciones; y varios, sin cambiar de sector, transformaron sus prácticas a partir de las competencias adquiridas. Un punto en común es la valoración positiva de la experiencia: todos reconocen que la MIE amplió sus horizontes profesionales. Este hallazgo dialoga con la teoría de Collins sobre el valor de las credenciales, aunque los testimonios sugieren que no fue el título en sí lo que marcó la diferencia, sino el capital de conocimientos y habilidades desarrollado durante la formación. Al mismo tiempo, se advierte la necesidad de una mejor articulación entre el posgrado y el mercado laboral: por un lado, generando vínculos que faciliten la inserción en proyectos de investigación o estudios doctorales —algo que algunos egresados lograron por iniciativa propia—; y por otro, fortaleciendo competencias demandadas en el sector educativo, como la gestión de la innovación o la evaluación institucional. Los egresados coinciden en que la MIE les brindó un perfil versátil, que les ha permitido moverse entre docencia, investigación y gestión.

Conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian que la MIE constituye, para sus egresados, una experiencia formativa de alto impacto, tanto en términos académicos como profesionales y subjetivos. La valoración positiva de los contenidos, la rigurosidad metodológica y el acompañamiento tutorial refuerzan la pertinencia del programa, en tanto espacio de construcción de conocimientos y reconfiguración de trayectorias. Esta valoración no se expresa de manera homogénea ni exenta de tensiones, lo cual obliga a matizar los alcances de la formación en función de las condiciones estructurales, institucionales y personales que median su vivencia. En términos generales, se constata que la MIE favorece el desarrollo de competencias investigativas sustantivas y promueve una actitud crítica frente a los problemas

del campo educativo. Para una parte importante de los egresados, la maestría supuso un punto de inflexión en la forma de comprender la práctica docente, ampliar sus horizontes profesionales y resignificar su inserción laboral. Esta transformación se vincula estrechamente con el carácter investigativo del posgrado, la calidad de sus seminarios y la figura del tutor o tutora como mediador clave del proceso formativo. También emergen limitaciones importantes. La experiencia formativa estuvo atravesada por obstáculos relacionados con la carga académica, la desigual distribución del capital cultural y social, las responsabilidades familiares, las brechas de género y las tensiones entre lo académico y lo cotidiano. La exigencia institucional, en algunos casos, operó como una barrera de acceso o permanencia simbólica, sobre todo para quienes no contaban con redes de apoyo sólidas o trayectorias previas cercanas al ámbito investigativo. Desde esta perspectiva, la equidad en la formación de posgrado requiere considerar no solo el diseño curricular, sino las condiciones reales que hacen posible o dificultan el tránsito efectivo de los estudiantes. En el plano laboral, si bien se registran trayectorias ascendentes y procesos de profesionalización impulsados por la MIE, también se identifican desajustes entre la formación recibida y las oportunidades concretas de inserción, especialmente en contextos institucionales donde el trabajo académico se encuentra precarizado. Este desfase evidencia la necesidad de fortalecer los vínculos entre el posgrado y los espacios laborales, mediante políticas que articulen la formación con redes profesionales, programas de empleabilidad, y mecanismos de reconocimiento del capital formativo acumulado. Desde una mirada crítica, este estudio señala que la evaluación de los programas de posgrado debe incorporar dimensiones cualitativas que den cuenta de la experiencia situada de los egresados. Evaluar desde las trayectorias permite comprender el impacto formativo más allá de los indicadores convencionales, reconociendo que el aprendizaje se inscribe en procesos vitales complejos, atravesados por emociones, desigualdades y aspiraciones. En este sentido, la MIE constituye un dispositivo formativo valioso, aunque tensionado por dinámicas que exigen revisión y

ajuste. Se recomienda que futuras investigaciones exploren las trayectorias de egresados en el largo plazo, con particular énfasis en los factores que inciden en la consolidación de comunidades académicas, la continuidad en estudios de doctorado, y la aplicación social del conocimiento generado. Conviene profundizar en el análisis interseccional de las experiencias formativas, considerando variables como género, clase social, edad, origen territorial y modalidad de trabajo, que permitan avanzar hacia modelos de formación más equitativos, críticos y transformadores.

Referencias

Acosta Silva, A y Planas Coll, J. (2014). La arquitectura del poliedro: Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México. Universidad de Guadalajara.

[https://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/ARQUITECTURA%20DEL%20POLIEDRO LibroCompleto.pdf](https://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/ARQUITECTURA%20DEL%20POLIEDRO%20LibroCompleto.pdf)

Anderson, L; De Ibarrola, M; Phillips, D ; Salomon, G y Teichler, U. (2014). Key questions for thought and action. En María, de Ibarrola y Lorin, Anderson (Eds.), The nurturing of new educational researchers (pp. 185–196). SensePublishers.

https://doi.org/10.1007/978-94-6209-698-1_14

Becker, G. (1993). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education (3a ed.). University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001>

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En John, Richardson. (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241–258). Greenwood Press.

- Bourdieu, P. (2002). Campo de poder, campo intelectual: Itinerario de un concepto. Editorial Montessor.
- Bourdieu, P. (2008). Homo academicus. Siglo XXI.
- Brown, P; Lauder, H y Ashton, D. (2010). The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199731688.001.0001>
- Carlino, P. (2021). Aportes para pensar la elección y relación con el director de tesis. Material de cátedra para uso del Taller de escritura de proyecto de investigación de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina. [Material de curso]. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/280>
- Castillo, E; Estévez, E; García, M, y Paz, O. (2011). *Reporte de investigación: Seguimiento de egresados de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora*. Universidad de Sonora.
- Castillo, E; García, M, y Paz, O. (septiembre, 2010). Seguimiento de egresados de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora (México). Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación “Perspectivas hacia la construcción de los diálogos para una sociedad educadora”, Mexicali, Baja California.
- Carrera-Hernández, C; Madrigal, J y Lara, Y I. (2020). Las habilidades investigativas en el currículo de posgrado. En Bertha, Hinojosa Sánchez y Romelia, Luján, (Eds.), Trazos de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes (pp. 13–17). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Clabaugh, A; Duque, J y Fields, L. (2021). Academic stress and emotional well-being in United States college students following onset of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 628787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628787>

- Colín, B y Barajas, G. (2024). Reconstrucción de trayectorias formativo-profesionales al egresar de posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e23.5782>
- Collins, R. (2019). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Columbia University Press.
- Copenhaver, . (2010). Thomas Reid on acquired perception. *Pacific Philosophical Quarterly*, 91(3), 285–312. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0114.2010.01368.x>
- De Garay Sánchez, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Denzin, N y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Dubet, F y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Dubet, Fy Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Editorial Losada.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1, 1–78.
- Durand Villalobos, JP. (2019). Estudio de seguimiento de egresados de la Maestría en Innovación Educativa, periodo 2011–2017. *RECIE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1039–1048. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.456>
- Freire Rodríguez, C y Ferradás Canedo, M. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: Un enfoque basado en perfiles. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 133–142. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1769>
- Hartog, J. (2001). On human capital and individual capabilities. *Review of Income and Wealth*, 47(4), 515–540. <https://doi.org/10.1111/1475-4991.00032>
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

- Jones, M. (2013). Issues in doctoral studies. Forty years of journal discussion: Where have we been and where are we going?. *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 83–104. <https://doi.org/10.28945/1871>
- Lave, J y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- López, J; Delgado, M y Hernández, I. (2021). ¿Quién es el egresado de posgrado?, *Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación*, 4(1), 17–17.
- Marshall, C y Rossman, G. (1999). *Designing qualitative research*. Sage.
- Matusov, E. (2025). Grading and ungrading in democratic dialogic classes situated in a conventional higher education institution. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 59, 37. <https://doi.org/10.1007/s12124-025-09903-w>
- Méndez Rebolledo, T; Suriñach Caralt, J y Ojeda Ramírez, M. (2018). El impacto laboral de las competencias en el posgrado: El caso de los egresados de la Universidad Veracruzana en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (27), 116-144. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2560>
- Mudzi, P y Mudzi, W. (2022). Navigating postgraduate research during the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Curationis*, 45(1), 1-7. <https://doi.org/10.4102/curationis.v45i1.2373>
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2025). Fostering excellence in higher education and VET: Going beyond quality assurance. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e6862056-en>
- Pedraza Longi, J. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2),136 -169. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33134>
- Peinado Camacho, J. (2022). La formación de estudiantes de posgrado: Un análisis desde sus competencias de investigación. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), 1-21. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1198>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2022). Informe anual del PNUD 20022. Publicaciones PNUD
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3a ed.). Sage.
- Secretaría de Ciencia, Tecnología, Humanidades e Innovación (SECTIHI). (2021). 3er Foro Nacional de Posgrados. SECTIHI. https://secihti.mx/wp-content/uploads/foros/3er_foro_nacional_posgrados/Dossier_3Foro_25JUN.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior. Subsecretaría de Educación Superior. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5718758&fecha=01/03/2024#gsc.tab=0
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Knopf Press.
- Shoaib, M; Sikandar, M; Yousuf, R; Parkash, M; Kazmi, S; Ahmed, F; Ahmed, Ka; Saleem, M; y Zaidi, S. (2023). Graduate and postgraduate educational challenges during the

- COVID-19 pandemic period: Its impact and innovations—A scoping review. *Systematic Reviews*, 12,1-25. <https://doi.org/10.1186/s13643-023-02359-2>
- Skeggs, B. (2002). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446217597>
- UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education. Lead for learning*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Universidad de Sonora. (2023). *Modelo Educativo de la Universidad de Sonora*. Dirección de Desarrollo Curricular. https://www.unison.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/MODELO_EDUCATIVO-FEB-2023.pdf
- Valenti Nigrini, G y Varela Petito, G. (2004). Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados. ANUIES.
- Vejar, Dasten J. (2017). Precariedad laboral en América Latina: Contribuciones a un modelo para armar. *Revista Colombiana de Sociología*, 40(2), 27–46. <https://doi.org/10.15446/rcs.v40n2.6638>
- Walkerdine, Valerie. (2003). Reclassifying upward mobility: Femininity and the neo-liberal subject. *Gender and Education*, 15(3), 237–248. <https://doi.org/10.1080/095402503030386>



CRIS - UNISON
Sistema de Gestión de la Investigación





CRIS - UNISON

Sistema de Gestión de la Investigación



[Neliti - Indonesia's Research Repository](#)

