



Evaluación longitudinal-transversal de la maestría en Investigación de la Educación del ISCEEM: una mirada desde los alumnos.

Pérez Arenas David

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)

perarenas62@gmail.com

Área temática: Evaluación curricular, acreditación de programas e impacto de las acciones de evaluación en el currículo

Resumen

La ponencia presenta una evaluación longitudinal y transversal de la Maestría en Investigación de la Educación del ISCEEM, creada en 2010, para consolidar esta orientación formativa y elevar la eficiencia terminal. A partir del análisis de las valoraciones de egresados de cuatro generaciones —incluida la 2022–2024—, se identifican trayectorias formativas, avances en la elaboración de tesis, fortalezas del sistema tutorial y áreas de mejora en procesos de escritura y articulación teórico-metodológica. La estrategia metodológica combina la comparación temporal con el análisis categorial de un formulario de seguimiento, permitiendo recuperar la experiencia situada del estudiantado. Los resultados evidencian una valoración positiva de la orientación investigativa del programa, pero también la demanda de mayor flexibilidad en las modalidades de titulación. Se concluye que la maestría mantiene su pertinencia social frente a los retos del sistema educativo actual, y se proponen ajustes curriculares para fortalecer su impacto formativo, profesional y social.

Palabras clave: Evaluación curricular, formación para la investigación, pertinencia social, egresados, maestría en educación

Justificación

Desde 1981 el ISCEEM, ha ofrecido estudios de posgrado para el magisterio, a partir de 1984 la maestría en educación, de 1986 la de Ciencias de la Educación y del 2010 la de Investigación de la Educación, todas ellas con una orientación hacia la formación investigativa con compromiso social, como el rasgo distintivo que le ha dado identidad, sobre todo a partir del creciente predominio de programas profesionalizantes y mercantilizados, sustentados en una lógica de



mercado que fue desplazando la formación académica y para la investigación (Pérez-Arenas, 2007). El último cambio respondió a la necesidad de elevar la eficiencia terminal —que no superaba el 14% en los programas anteriores— y reforzar la formación teórico-metodológica de los estudiantes, manteniendo la tesis como única opción de graduación. En este marco, el sistema tutorial se integró como componente clave del nuevo modelo formativo.

Desde entonces, se han realizado diversas evaluaciones con egresados de las generaciones 2010-12, 2016-18, 2020-22 y 2022-24, cuyos resultados han permitido identificar fortalezas y áreas de mejora del programa. Sin embargo, estas evaluaciones han sido fragmentadas y no han abordado de forma integrada las trayectorias formativas ni las condiciones actuales del magisterio. Tampoco se ha analizado cómo los egresados resignifican su formación investigativa frente a las políticas educativas emergentes, como las reformas curriculares recientes, Nueva Escuela Mexicana (NEM), ni ante los desafíos que implican las tecnologías digitales emergentes en el campo educativo.

A partir de este vacío, la ponencia se propone responder a la siguiente pregunta: ¿Qué tan pertinente ha sido la formación para la investigación ofrecida por la Maestría en Investigación de la Educación del ISCEEM, en relación tanto con la eficiencia terminal como con las políticas educativas actuales y las condiciones profesionales del magisterio del Estado de México?

El supuesto del que se parte, es que el rediseño curricular, además de mejorar los indicadores de titulación, ha favorecido una formación coherente con el enfoque crítico, social y humanista impulsado por la NEM. En contraste con modelos anteriores de corte empresarial, la propuesta educativa del ISCEEM retoma la producción de conocimiento y el compromiso social como un medio para la transformación social y educativa.

El objetivo general es analizar, desde una perspectiva longitudinal y transversal, la pertinencia social y formativa de la maestría, recuperando las valoraciones de los egresados en distintos contextos históricos y políticos, y considerando sus trayectorias profesionales y condiciones laborales en el subsistema educativo estatal.

Enfoque conceptual

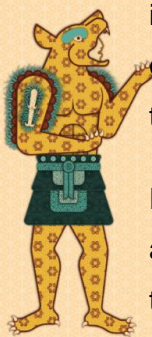


El marco conceptual que orienta esta ponencia se sitúa en una perspectiva epistémica ontológica postfundacionalista o antiesencialista (Marchart, 2009), lo cual implica comprender las categorías de análisis como construcciones teóricas abiertas, contingentes y en constante resignificación. En esta lógica, las definiciones no son fijas ni universales, sino que operan como acuerdos temporales que permiten delimitar y argumentar un objeto de estudio sin clausurarlo. Desde esta postura, se articulan cuatro categorías clave: estudios de posgrado, formación para la investigación, pertinencia social y políticas educativas actuales.

Los estudios de posgrado, entendidos como procesos formativos posteriores a la licenciatura, responden a lógicas institucionales y epistemológicas diversas. En América Latina, y particularmente en México, han transitado de modelos profesionalizantes hacia propuestas orientadas a la producción de conocimiento, sin dejar de estar tensionados por procesos de mercantilización académica y lógicas de acreditación externa, tal y como lo han expuesto Pérez-Arenas (2007), Didriksson (2018) e Ibarrola (2019). En este contexto, la maestría en estudio se posiciona como un espacio alternativo que busca recuperar la centralidad de la investigación educativa crítica, frente a programas que privilegian competencias técnicas o demandas administrativas y empresariales del sistema escolar.

La formación para la investigación se concibe como una experiencia compleja que rebasa la enseñanza de técnicas metodológicas. Implica el desarrollo de una actitud crítica, reflexiva y ética, que se construye en diálogo con otros, en espacios institucionales estructurados y también desde las trayectorias personales y profesionales de los estudiantes. En esta perspectiva, recuperar la voz de los sujetos permite comprender la investigación no solo como una práctica académica, sino como una experiencia formativa situada (De la Rosa, 2021; Siklair, 2020), por lo que es necesario articular diferentes dimensiones: cognitivas, afectivas y contextuales.

Diversos estudios (Espinoza Freire y Kovacenic-Petrovik, 2021, Figueredo 2020, Ortega, et. al, 2018) coinciden en que los estudiantes enfrentan dificultades en la apropiación de competencias investigativas, tanto en el plano metodológico, como en el desarrollo de actividades favorables hacia la investigación. Las debilidades en la escritura académica, la delimitación de problemas, el uso de fuentes y la aplicación práctica del conocimiento revelan una distancia entre los contenidos curriculares y las condiciones reales en las que los sujetos aprenden a investigar. Sin embargo, también se reconoce el papel fundamental que desempeñan factores como el acompañamiento tutorial, la motivación, la autopercepción de capacidad y la calidad de las



interacciones pedagógicas. Desde esta perspectiva, la formación para la investigación debe ser comprendida como una experiencia formativa situada, en la que el estudiante transita entre tensiones, aprendizajes significativos y resignificaciones de su rol como docente e investigador.

Finalmente, la noción de pertinencia social se refiere a la capacidad del programa para responder a las necesidades formativas reales del magisterio, así como para generar conocimiento útil y transformador del campo educativo. No se trata únicamente de medir impacto laboral, sino de valorar la manera en que el posgrado habilita nuevas comprensiones, vínculos profesionales, posibilidades de agencia y apropiación de la investigación como herramienta de cambio. En este sentido es importante reconocer como a partir del 2018, se promovió un giro tanto a las políticas educativas para el desarrollo científico y tecnológico, como a los estudios de posgrado, con la Nueva Ley de Humanidades, Ciencia, Tecnología e Innovación de 2023, que sustituyó el sentido empresarial y comercial que en la Ley de 2002 se otorgaba a la innovación.

La nueva ley, además de recuperar el sentido crítico y humanista de la investigación, la tecnología y los posgrados, promueve la pertinencia y el compromiso social, al priorizar la identificación y solución de problemas sociales prioritarios, superando las fronteras del conocimiento y fomentando el crecimiento económico; pero mejorando las condiciones laborales e incrementando la calidad de vida de la población, a partir de la formación integral y transdisciplinaria de personal especializado en humanidades, ciencias y tecnologías (Art. 6, NLGCTYH). En este contexto, las políticas públicas como la Nueva Escuela Mexicana, demandan profesionales capaces de incidir en su contexto desde un posicionamiento crítico y situado; recuperando no solo los discursos institucionales, sino las formas en que estos se encarnan, negocian o disputan en la experiencia de los estudiantes, en un momento histórico atravesado por reformas curriculares, exigencias burocráticas y crisis de legitimidad en la formación docente.

Estrategia metodológica

La estrategia metodológica consiste en un diseño longitudinal–transversal sustentada en un enfoque heurístico interpretativo, que permite recuperar los cambios, permanencias y valoraciones expresadas por egresados de las generaciones 2010–2012, 2016–2018, 2020–2022 y 2022–2024, con el objetivo de observar transformaciones institucionales, ajustes curriculares, trayectorias formativas y experiencias de titulación de manera longitudinal. Por su parte, la dimensión transversal hace una articulación entre las diferentes condiciones laborales, trayectorias académicas y percepciones de los egresados de cada generación, con los diferentes



componentes, procesos y elementos de cada plan de estudios, para dar cuenta de la pertinencia de la formación recibida.

La fuente principal del análisis fue el formulario de seguimiento a egresados que se diseñó a partir de categorías derivadas de los instrumentos aplicados en evaluaciones previas. Este cuestionario incluye reactivos sobre los elementos curriculares, desempeño docente, práctica tutorial, condiciones laborales, perfil de egreso, pertinencia social del programa y avance en la elaboración del informe de tesis. La aplicación fue voluntaria, confidencial y con consentimiento informado, se complementó con la recuperación de hallazgos generacionales previos y la comparación entre cohortes.

El estudio se articula con una lógica categorial, que busca identificar regularidades, tensiones y resignificaciones en los discursos de los sujetos. La codificación y el análisis se organizaron a partir de bloques temáticos que permiten valorar la trayectoria formativa, el acompañamiento académico, las prácticas de investigación y el impacto profesional de la maestría; con el objetivo de comprender cómo se vive, interpreta y resignifica la experiencia de formación en investigación, desde las condiciones reales del magisterio estatal; recuperando las voces de quienes cursaron el posgrado en distintos contextos, para construir una lectura situada de su pertinencia social.

Desarrollo

Perfil del estudiantado y condiciones de ingreso. Un primer análisis longitudinal se hace a partir de la variación de la edad y sexo de quienes ingresan a la maestría, en relación con la primera se han dado cambios significativos, pues mientras en la generación de 2010-12, el mayor porcentaje 84% se ubicaba en el rango de los 31 a los 40 años, en las últimas dos promociones, sólo el 36 y 37% están en ese rango, en tanto que el 43.2% se ubica ahora entre los 41 y los 60 años, antes este porcentaje era apenas del 5%, cada vez la población es de mayor edad. En cuanto al sexo, las mujeres no sólo siguen siendo mayoría, sino se han incrementado ligeramente al al llegar al 74 y 75% en las dos últimas promociones, en 2012 era sólo el 70.6%.

En cuanto a su perfil académico y laboral, los datos permiten identificar un perfil dominante: docente en servicio del sistema educativo estatal, con formación previa en áreas de educación o humanidades. El 64.8% de los egresados cuenta con estudios de licenciatura en Educación, Pedagogía o Ciencias de la Educación; además, el 85.6% proviene de instituciones públicas, pero incrementándose el de particulares, el 44.8% se formó en Escuelas Normales. En cuanto al nivel



de adscripción, predominan quienes laboran en educación primaria (35.2%) y secundaria (19.2%), lo cual refuerza la orientación del programa hacia la realidad del magisterio estatal.

Respecto a sus trayectorias académicas, el 52.8% se tituló por tesis en la licenciatura, aunque más del 70% reportó dificultades importantes en sus hábitos de lectura y escritura académica al ingresar. Estos datos advierten una tensión entre el perfil de ingreso, los hábitos intelectuales y las exigencias epistémicas del posgrado. En relación con la formación asociada a los referentes teóricos y metodológicos para la investigación, mientras en la promoción 2010-12, el 31% consideraba eran elementales o nulos, en la 2020-22, este grupo se incrementa al 70%, pero disminuye en la 2022-24 al 40% este problema. Todo lo anterior permite reconocer que los perfiles de ingreso asociados con la lectura, escritura y problematización son uno de los mayores problemas que enfrentan quienes se inician en la formación para la investigación.

Aunado a lo anterior es que entre el 83 y 78% de quienes ingresan a la maestría refieren que la principal razón por la que ingresaron era para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades para mejorar su práctica profesional, en tanto sólo un 50-52% pretendían formarse para desarrollar investigación educativa.

Formación recibida y valoración curricular. En términos generales, los egresados manifestaron un alto nivel de satisfacción respecto al plan de estudios. Más del 95% lo considera coherente con el perfil de egreso, y el 93.6% lo valora como pertinente y actualizado frente a los desafíos de su práctica profesional, y con un porcentaje similar valoran su coherencia con la orientación hacia la investigación. Uno de sus rasgos más valorados del perfil fue el diseño y desarrollo de proyectos de investigación para atender y explicar las problemáticas del campo educativo, en las tres promociones oscila entre el 90 y 93% de satisfechos y muy satisfechos. Lo que se corrobora con el reconocimiento de los seminarios de investigación del I al V, como los que resultaron más significativos para su formación, entre el 76 y 87% en las últimas promociones, seguido del de Epistemología, teoría e investigación del 42 al 47%.

Acompañamiento académico y experiencia tutorial, estos rubros fueron de los aspectos mejor valorados, el sistema tutorial recibió niveles altos de satisfacción, particularmente en relación con el trato cordial, el apoyo teórico-metodológico y la formación del tutor, todos ellos estuvieron arriba del 95% entre satisfechos y muy satisfechos. No obstante, la forma de asignación del tutor, el tutor asignado y el seguimiento al sistema tutorial fueron los que podría decirse con menor aceptación (90%), lo que indica la necesidad de mejorar la planeación y el acompañamiento



integral desde el ingreso. Los comités tutorales también fueron bien valorados: el 94.4% los percibió como espacios de diálogo académico y retroalimentación constructiva, valorando además el trabajo y colaboración de sus integrantes (82%) seguido de la retroalimentación que brindaron (75%) y el compromiso con que se asumieron esas tareas (72%); sólo un 4.8% los consideró un requisito administrativo sin impacto formativo real; en el mismo sentido los dos coloquios para la presentación de avances de tesis, fueron altamente valorados a partir de su incidencia en la formación para la investigación y dinámica de organización, presentación, réplica y contraréplica (92-93%); aunque también un 52% consideró que se usaron para exhibir las deficiencias de los estudiantes y como un requisito más administrativo (48%).

Procesos de investigación, escritura académica y eficiencia terminal. En relación con este último indicador, en la promoción 2010-12, un 44% consideró que al concluir el cuarto semestre de la maestría contaba con un avance superior al ochenta por ciento, en la 2020-22, se incrementó al 50%, y en la 2022-24, al 60%, lo que permite mostrar que se va avanzando en el objetivo de que al concluir el cuarto semestre tengan el borrador de la tesis. Aunque hay quienes señalan llegan con menos del 40%, lo que demanda ver esos casos particulares. Entre los factores que favorecen los avances, destacan el apoyo del tutor (70.4%), el trabajo con el comité (42.4%), y la formación en seminarios obligatorios (39.2%). En contraste, los principales obstáculos fueron la dificultad para redactar (21.6%), los problemas familiares, personales y de salud (13.6%), y la confusión teórico-metodológica (13.6%).

Durante el desarrollo del proyecto de investigación, las principales dificultades estuvieron asociadas a la ruptura epistemológica (49.6%), la articulación teórico-metodológica (33.6%) y la problemática delimitación del objeto de estudio (28%). Estas tensiones se reproducen en la fase de análisis e interpretación de la información, donde los egresados reportaron dificultades para construir categorías analíticas (41.6%), articular referentes teóricos y empíricos (36%) y aplicar enfoques cualitativos complejos. En cuanto a la escritura del borrador de tesis, los mayores problemas se concentraron en la incorporación de un punto de vista crítico (44%), la claridad en la expresión escrita (40.8%), y la coherencia gramatical y argumentativa (40%). Estos datos confirman que la escritura académica sigue siendo un desafío central para muchos estudiantes de posgrado, incluso en programas con énfasis en investigación.

No obstante todo lo anterior la eficiencia terminal en la maestría en Investigación de la educación, en comparación con la de Ciencias de la educación que apenas llegaba al 14%, su incrementó



osicilando entre el 70 y el 90%, lo que marca un avance significativo, aunado al reconocimiento que hacen los egresados en relación con las aportaciones de sus tesis, un 50% consideran que contribuyó a la construcción de conocimiento en la línea de investigación en que se ubicaba, otro 50% señala le brindó elementos para el análisis de los procesos y prácticas educativas.

Pertinencia de la formación frente al contexto educativo actual. El 84.8% de los egresados considera que la maestría es pertinente frente a los cambios en el sistema educativo, en el mismo sentido entre el 56 y 59% considera que debe mantener tanto su orientación hacia la investigación, como la tesis como única modalidad de graduación, el 16 % coinciden con lo anterior pero sugieren un cambio de plan de estudios, por lo que alrededor del 75% consideran se mantenga la orientación y la tesis; sólo el 22% propone cambiar a una orientación profesionalizante e incorporar nuevas modalidades de titulación. Este hallazgo es consistente con una perspectiva crítica que reconoce la importancia de la investigación como eje formativo, aunque también se deja entrever la necesidad de abrir caminos diversos para atender trayectorias heterogéneas; siendo necesario analizar los resultados a la luz del enfoque metodológico y de los objetivos del estudio. Es decir, se trata de presentar un argumento coherente y sólido acerca de cómo se ha llevado a cabo la investigación y cómo se han interpretado los resultados en función de los objetivos y la perspectiva teórica adoptada.

Otro punto importante, es que si bien el formarse para la investigación no era uno de los motivos principales para ingresar a la maestría, al final los egresados reconocen que la principal fortaleza del programa fue la formación para la investigación que brinda, entre un 29 y 35%, seguida de la calidad de su profesorado entre un 11 y 14 %, esto derivado de una pregunta abierta. En tanto la mayor debilidad que consideran presenta tiene que ver con una diversidad de factores que van desde la desigualdad en infraestructura y personal entre la sede y divisiones, como entra las modalidades, tiempo completo y mixta (docentes que tienen que seguir laborando durante la maestría), este es uno de los que más aparece; el egocentrismo de algunos docentes, la incorporación del uso de herramientas tecnológicas a los seminarios, así como la falta de convenios para intercambios o estancias interinstitucionales, los trámites burocráticos administrativos, y recientemente el nivel de inglés exigido, entre otros.

Finalmente, entre algunas observaciones o comentarios finales de los egresados, asociados con la formación para la investigación y eficiencia terminal, destacan los siguientes: brindar mayor asesoría desde el propedéutico para la construcción del proyecto de investigación, permitir el



apoyo de personas externas e internas para la elaboración de la tesis, mayor intercambio con estudiantes de otras instituciones, que algunos tutores y docentes no sean tan prepotentes; ampliar las líneas de investigación, e incorporar cursos de redacción y uso de tecnologías, además de difundir documentos con los requisitos de forma de la tesis; organizar un encuentro entre todos los estudiantes de la sede y divisiones para presentar sus avances de investigación; integrar algún programa que les ayude en el manejo de la presión y estrés que genera la elaboración de la tesis y la maestría; y para que esto tenga sentido, considerar la opinión de los estudiantes, antes, durante y después de la maestría, para hacer las adecuaciones pertinentes, y para cerrar, un comentario que de diferentes maneras comparten muchos de los egresados.

¡Me siento orgullo de pertenecer al ISCEEM!

Resultados y Conclusiones

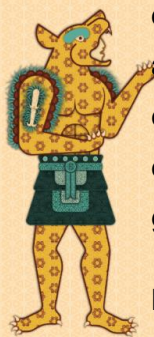
El análisis longitudinal y transversal de la Maestría en Investigación de la Educación del ISCEEM, permite afirmar que el programa ha consolidado una propuesta formativa coherente con su enfoque investigativo, social y humanista. La mayoría de los estudiantes egresan con avances sustantivos en la elaboración de sus tesis y con una valoración positiva sobre la pertinencia académica del currículo y el acompañamiento recibido.

Entre los elementos más consistentes destaca el reconocimiento del sistema tutorial como espacio formativo fundamental, así como la centralidad de los seminarios de investigación en la apropiación de la lógica metodológica. No obstante, también se identifican tensiones persistentes: dificultades en la escritura académica, confusiones teóricas y metodológicas, y desafíos en la integración del informe final. Estas problemáticas, aunque esperables en procesos formativos complejos, demandan ajustes tanto en los dispositivos pedagógicos como en las condiciones institucionales del programa.

Un hallazgo relevante es la percepción generalizada sobre la pertinencia de la maestría frente a los cambios en el sistema educativo y las nuevas exigencias del magisterio estatal. Sin embargo, una proporción significativa de egresados plantea la necesidad de incorporar opciones flexibles de titulación y ajustes a la orientación investigativa, sin renunciar a su carácter crítico. Esto refleja una tensión estructural entre las políticas públicas, las trayectorias profesionales y las condiciones reales del trabajo docente.

A modo de cierre, se proponen tres líneas para el fortalecimiento del programa:

1. Revisión curricular continua, que mantenga el eje investigativo pero incorpore rutas alternativas



de titulación y nuevas formas de producción académica. 2. Fortalecimiento del acompañamiento académico, especialmente en la fase de escritura e integración del informe de tesis, con estrategias de tutoría expandida y comunidades de práctica. 3. Consolidación del sistema de evaluación del posgrado, que articule las voces de los estudiantes, egresados y docentes para generar una retroalimentación sistemática y situada.

La evaluación recuperada en esta ponencia no sólo confirma la vigencia de la maestría como opción formativa crítica en el contexto actual, sino que ofrece insumos valiosos para su mejora continua desde una perspectiva dialógica, ética y comprometida con el campo educativo.

Referencias

- De la Rosa, A. (2021). *Formación para la investigación en el posgrado educativo: Una experiencia situada*. Editorial Académica Española.
- De Ibarrola, M. (2019). *La educación media superior y superior en México: avances, rezagos y desafíos*. Fondo de Cultura Económica / DIE-CINVESTAV
- Didriksson, A. (2018). *Los posgrados en América Latina y el Caribe: Entre la academia y el mercado*. UNESCO–IESALC / UNAM–CIALC.
- Espinoza Freire, L., & Kovačević-Petrović, T. (2021). Percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza de la metodología de investigación. *Revista de Educación y Pedagogía*, 33(2), 141–158.
- Figueredo, R. (2020). La escritura académica en los seminarios de investigación educativa. *Investigación y Formación Pedagógica*, 12(1), 93–110.
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. Diferencia, articulación y representación*. Gedisa.
- Nueva Ley de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, (2023) *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo de 2023.
- Ortega, L., Márquez, S., & Herrera, A. (2018). La percepción estudiantil sobre su formación en investigación. *Educación y Desarrollo Social*, 12(2), 37–55.
- Pérez-Arenas, D. (2007) *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*. IISUE-UNAM, UASLP, UAG, Plaza y Valdéz.
- Siklair, M. (2020). La formación para la investigación desde un enfoque hermenéutico y dialógico. En M. Becerra (Coord.), *Investigar desde la experiencia* (pp. 45–63). UPN–Red de Investigadores Latinoamericanos.