

Reconstrucción de trayectorias formativo-profesionales al egresar de posgrado

Reconstructing Educational and Professional Pathways After Postgraduate Graduation

 **Brenda Colin** | Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

 **Guadalupe Barajas** | Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Cómo citar: Colin, B. y Barajas, G. (2024). Reconstrucción de trayectorias formativo-profesionales al egresar de posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e23, 1-15.
<https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e23.5782>

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar las trayectorias formativo-profesionales de egresados de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora, México. Se trabajó con una metodología cualitativo-descriptiva con un enfoque fenomenológico y un método narrativo. Se obtuvieron 40 narrativas de ocho generaciones de egresados, en las que se encontraron dos tipos de trayectorias: formativo-pedagógicas y de aprendizaje obstinado. Asimismo, se determinó que las trayectorias son consecutivas bajo estructuras subjetivas, objetivas, sociales, culturales o económicas.

Palabras clave: formación profesional, posgrado, empleo

Abstract

This article presents the results of research into the educational and professional pathways of graduates of the master's degree in educational innovation at the University of Sonora (UNISON), Mexico. A phenomenological qualitative descriptive approach was employed with narrative inquiry. In all, 40 narratives were obtained from eight graduating classes, which reflected two types of pathway: an educational and pedagogical pathway and a pathway of obstinate learning. It was also found that these pathways are consecutive under subjective, objective, social, cultural, or economic structures.

Keywords: vocational training, postgraduate education, employment



I. Introducción

Durante décadas los temas sobre formación universitaria y empleabilidad han sido estudiados por la Sociedad del Conocimiento (Alonso et al., 2020) con el propósito de conocer la relación entre los objetivos de los programas académicos, los campos empleables, las competencias al egreso o las necesidades del sistema laboral; a pesar de eso, las subjetividades individuales (Nunez et al., 2018) de quienes viven este trayecto siguen sin ser investigadas a profundidad.

El estudio del vínculo entre formación y empleabilidad de profesionistas es considerado lineal en la vida del estudiante, luego egresado (Carrillo, 2017; Elizalde y Peralta, 2018), por tal razón en la década de los setenta la investigación educativa indagó en el seguimiento de egresados (Acosta y Planas, 2014). Sin embargo, las subjetividades, ideas y emociones no eran parte de los datos estadísticos. Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar las trayectorias formativo-profesionales de egresados de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora (MIE-Unison) desde la perspectiva subjetivista y cognitiva (Lozano, 2016) y a partir de la fenomenológica como característica diferenciadora de los estudios cuantitativos y posicionamiento de las experiencias e intenciones personales.

En los estudios contemporáneos sobre seguimiento de egresados, itinerarios laborales o empleabilidad (Mairena, 2020; Torres-Rosales, et al., 2022) se realiza un segmento específico de un momento, como si pareciera que la vida de un sujeto fueran episodios. En cambio, el análisis de las trayectorias como sucesos, métodos y estrategias conlleva a una reformulación de experiencias y trayectorias en la nueva investigación educativa.

1.1 Comprensión teórica de las trayectorias en el campo educativo

El análisis de las trayectorias académicas contempla los estudios de seguimiento de egresados —tesis completas sobre el recorrido de los estudiantes desde el inicio hasta la culminación de sus estudios—; estas investigaciones se diferencian de un estudio de seguimiento de egresados por las características que tienen sobre los objetivos y las aproximaciones cuantitativas, así como por los períodos en que se ejecuta la investigación (Sánchez-Olavarría, 2017).

En la presente investigación no será utilizada el término “estudios de seguimiento de egresados” debido a que las trayectorias tienen pertinencia en las subjetividades de cada sujeto y al tipo de metodología que se propone. En definitiva, la decisión teórica entre una investigación de seguimiento de egresados y una de trayectorias académicas tiene que ver con el propio objetivo de la investigación. La noción de trayectorias académicas empleada aquí busca visibilizar las ideas, pensamientos, sentidos y percepciones de quienes estuvieron en un momento, un espacio, una realidad y un conjunto de ecuanimidades individuales durante los estudios de posgrado hasta el ingreso a un empleo profesional. En consecuencia, la perspectiva teórica y epistémica será a partir de las trayectorias al egresar de un posgrado de educación, pues esto posibilita conocer las experiencias subjetivas y objetivas de cada sujeto.

La palabra trayectoria es utilizada comúnmente en las ciencias exactas para determinar el curso de un objeto al desplazarse a otro lugar, por tal motivo, la significación que tiene en el campo de la investigación educativa es relativamente nueva, si bien, no es una noción que le pertenezca a las ciencias sociales, educativas o humanas en los últimos años se ha posicionado en estudios sobre percepciones y experiencias en la formación universitaria y en la inserción al campo laboral (Cárdenas, 2021).

No obstante, en las ciencias de la educación la trayectoria se comprende como un proceso, un recorrido o un camino que es dinámico y se encuentra en construcción (Sánchez-



Olavarría, 2017); de tal modo, interpretar los procesos formativos y sus repercusiones en la inserción laboral implica que las experiencias de cada egresado son momentos únicos que se sitúan dentro de un contexto específico. Es decir, las trayectorias son conceptos, herramientas y vivencias para analizar de forma detallada los períodos de la vida profesional dentro y fuera del recinto universitario (Nicastro y Greco, 2009).

En este sentido, las configuraciones construidas durante el posgrado están vinculadas con las vivencias más importantes, actualizadas, estructurales y funcionales de cada sujeto, es por ello que esta investigación tiene el propósito de reconstruir la trayectoria formativa de los procesos de posgrado hasta el momento de su inserción profesional remunerada. Es decir, se percibe que la trayectoria, a diferencia de los estudios de egresados, proporciona mayor significado en las experiencias de egresados desde un paradigma interpretativo y una metodología cualitativa (Torres-Rosales et al., 2022).

Desde sus fundamentos epistémicos las trayectorias en las ciencias sociales y educativas se han estudiado en dos áreas: la primera es el estructuralismo social de Bourdieu y Gerard en 1987 (como se cita en Tonkonoff, 2021), quienes proponen que las trayectorias son construcciones con base en los principios sociales, culturales e históricos. Y la segunda posición es por medio de dimensiones subjetivistas y de índole cognitivo personal, lo que permite comprender los recorridos vitales de cada persona frente al fenómeno de estudio (Lozano, 2016).

Es así como el enfoque más pertinente para este estudio es el subjetivista, puesto que es el que visualiza los procesos individuales dentro de un contexto inmediato, además de adentrarse a elementos no atendidos por los estudios de seguimiento de egresados. Es decir, el análisis de las trayectorias desde una corriente subjetivista permite la reconstrucción de las trayectorias por medio de sus propios recorridos vivenciales, una significación de los hechos y la realidad percibida.

Para esta investigación, una trayectoria es un proceso no lineal en el que cada sujeto construye y deconstruye sus propias experiencias dentro de un espacio y tiempo vivido, en donde el papel de la subjetividad, las ideas, las emociones, los pensamientos, las decisiones y la identidad personal son base de una estructura dinámica (Nicastro y Greco, 2009).

Con base en lo mencionado, se utilizará la noción de trayectorias formativo-profesionales como núcleo de la investigación; las mismas que pueden ser pensadas como procesos complejos dentro de una realidad social, cultural, política, económica o educativa en las cuales se entrelazan múltiples deseos, metas u objetivos individuales. Las trayectorias formativo-profesionales son complejas y siguen tendencias dependiendo del nivel educativo en el que se encuentren. Otras funciones que tienen son la promoción de guías para estudios de inserción laboral, movilidad académica, análisis y funciones de puestos o continuidad escolar (Sánchez-Olavarría, 2017).

Ahora bien, el vínculo de formación de posgrado e inserción al campo laboral requiere de un análisis a profundidad debido a la diversidad de factores personales, emocionales, económicos, sociales y académicos. En una trayectoria nivel posgrado, el estudiante percibe y vive sus experiencias por medio de su propia identidad, subjetividades y objetividades en un lapso educativo y bajo criterios institucionales normados, lo que provoca una deconstrucción de sus realidades y sus sentidos a otras esferas de su vida, por ejemplo, su empleabilidad. Por otro lado, saber qué sucede con los egresados de posgrado sitúa a la trayectoria formativa en una trayectoria profesional que es consecuencia de los procesos académicos, educativos y formativos, sumando además las subjetividades personales y estilos de interacción que propician competencias para una inserción laboral.

La reconstrucción de la noción de trayectorias formativo-profesionales se da a partir de momentos significativos vividos (personales y emocionales) durante sus estudios de posgrado, y algunos elementos del programa, tales como: la estructura de los contenidos, las prácticas pedagógicas, las interacciones con los agentes del conocimiento desde



percepciones subjetivas y objetivas. Es necesario que esta trayectoria tenga un análisis desde los estudios de posgrado hasta la inserción profesional en el campo laboral.

La asociación entre la formación de posgrado e inserción profesional al campo laboral genera como resultado una trayectoria formativo-profesional, que en términos teóricos es "la trayectoria y el pasado, este pasado podría operar como un mandato para cumplir en el recorrido que aún sigue, o como un estigma que señala determinada cuestión" (Nicastro y Graco, 2009, p. 28).

1.2 Trayectorias en la formación de posgrados

Cabe mencionar que los procesos formativos a nivel posgrado tienen características en la consolidación del conocimiento científico, empírico y de responsabilidad social. Debido a eso, los procesos académicos de los programas ejercen las bases principales para las experiencias vividas de estudiantes, mismas vivencias que son formales, no formales, autónomas, homogéneas o emancipadoras (Nicastro y Greco, 2009). Este proceso puede ser pensado como un conjunto desordenado entre contenidos, aprendizajes, agentes del conocimientos y andamiajes cognitivos o conductuales (Lozano, 2016).

Otro aspecto que se analiza en la investigación son las prácticas pedagógicas del posgrado, en específico aquellas para el logro de un conocimiento integral y de saberes. Según Mowbray (2015), las prácticas pedagógicas en los posgrados deben contener los siguientes principios: a) uso de las habilidades humanas como eje central del conocimiento, b) relaciones pedagógicas de apoyo (tutorías y acompañamiento), c) desarrollo profesional desde los rasgos de la personalidad de cada estudiante (empatía, actitud, aptitud, comportamiento), d) interacciones profesores académicos y estudiantes, e) partir de bases humanistas, f) formación de ciudadanos pensantes portadores de saberes para la construcción de futuros en mejora de la humanidad y g) crear científicos en las diversas áreas del conocimiento que transformen y proyecten cambios a través de un trabajo remunerado.

Estos elementos pedagógicos son inherentes a los procesos de formación, pero pocas veces son considerados en las prácticas formativas de los posgrados, puesto que se asume que las competencias de investigación son prioridad frente a las didácticas, pedagógicas e interpersonales (Nunez et al., 2018). En consecuencia, se plantea que una trayectoria formativa debe ser parte de un progreso colectivo entre la Sociedad del Conocimiento, la estructura de la institución de estudio, los individuos y los mercados laborales.

Las trayectorias formativas deben priorizar las individualidades de cada estudiante y luego las de cada egresado; dentro del proceso formativo son de vital importancia para el desarrollo integral del estudiante y para las interacciones con otros actores. Se establece un rol primordial para favorecer esta formación por medio de redes de apoyo, personalización y fomento al aprendizaje en contemplación del ser, hacer y saber en los estudiantes.

Las trayectorias de formación tienen como objetivo que el estudiante logre un máximo aprovechamiento académico, personal, cognitivo, sensorial y de saberes, así como consolidar a un ser humano competente en su ejercicio individual y social. Esto contribuye a sus habilidades profesionales, lo que impulsará la incorporación en las demandas contemporáneas que van desde la reeducación de estudiantes intelectuales y técnicos hasta la construcción de ciudadanos que colaboren en su entorno.

Las trayectorias de formación conciben a la integridad de cada estudiante y futuro egresado, así como un autoconocimiento de sí mismo bajo la responsabilidad de sus conocimientos, haceres, emociones y sentidos; la trayectoria contempla cada una de las dimensiones que posee el ser humano conectándose de manera armónica para desarrollar fortalezas en su contexto individual, académico o profesional (Méndez et al., 2021).



1.3 Trayectorias profesionales de inserción laboral

El egreso de un posgrado ocasiona incertidumbre en el profesionista que concluye esta etapa; si bien en los últimos años se ha indagado en los itinerarios laborales, trayectorias profesionales o movilidad ocupacional de los egresados de licenciaturas e ingenierías (Acosta y Planas, 2014), el sector de posgrado presentan carencias, pues no hay una representación significativa de elementos teóricos ni empíricos, lo que da como resultado una problemática en torno al vínculo formación-inserción profesional a nivel maestría o doctorado.

En un intento de conocer y analizar las trayectorias laborales de los egresados de universidades mexicanas, se han realizado trabajos (Alonso et al., 2020; Carrillo, 2017) para reflexionar sobre la complejidad del tema y cubrir la ausencia de información. En una exploración a profundidad, Acosta y Planas (2014) analizaron el acceso a la universidad, la trayectoria académica y la trayectoria laboral, pero en investigaciones más recientes los datos están basados en niveles cuantitativos dejando por un lado las subjetividades y experiencias vividas.

Asimismo, el tema de la empleabilidad de los titulados de posgrado tiene relevancia en la investigación educativa y para las Instituciones de Educación Superior, pues existe desconocimiento, vacíos teóricos y prácticos sobre el quehacer de los egresados y su situación laboral. Alonso et al. (2020) señalan que:

La vinculación entre la universidad y las empresas es una vía fundamental para la formación profesional del estudiantado universitario, pues hace posible el vínculo de la teoría que recibe el estudiante en la docencia con la práctica profesional que realiza en la empresa (p. 1).

Una posición teórica sobre el capital humano y los modelos económicos justifica un acercamiento hacia el vínculo entre formación de posgrados e inserción profesional. En la búsqueda de información y datos sobre las trayectorias de los egresados de posgrado se encontró que hay características socioeconómicas y culturales sobre las valoraciones que otorgan los titulados al impacto en la vida profesional, las repercusiones sobre los procesos formativos y lo que significa poseer cualificaciones altas en el país. Estas características sugieren que a mayor nivel de estudios mayor será el poder adquisitivo, pero en países latinoamericanos esto no sucede así (Wee y Monarca, 2019).

A causa de lo mencionado, se analiza sobre la necesidad de conocer quiénes son los egresados de posgrado y cuáles son las percepciones y vivencias sobre su educación profesional y entrada al campo laboral. En consecuencia, Elizalde et al. (2018) encontraron que son pocos los egresados que tienen como meta entrar al mundo de la investigación, ya que están conscientes de que existe inestabilidad y austeridad en la profesión; en cambio, una parte de los egresados se forma para tener un grado académico e incrementar su ingreso económico.

Para Nunez et al. (2018), las trayectorias de inserción profesional pueden ser pensadas como momentos al egreso del posgrado (e ingreso laboral) que termina cuando los profesionales se adaptan al contexto de trabajo y desarrollan un nivel de confianza y competencias. Posterior a la adaptación se inicia el proceso de perfeccionamiento de la práctica profesional e incremento de estrategias productivas. Debido a este conjunto de ideales, "la inserción profesional es un proceso dinámico de desarrollo y apropiación de una cultura profesional que es efectuado por una experiencia subjetiva de las condiciones objetivas del trabajo cotidiano" (Nunez, 2018, p. 5).

Es fundamental dar seguimiento a las experiencias subjetivas de cada egresado en la reconstrucción de sus trayectorias profesionales. En este sentido, la inserción en el ámbito laboral no debe limitarse a su dimensión económica, sino que debe considerar los principios



individuales de cada persona. Esto se debe a que las actividades desempeñadas por los profesionistas requieren niveles más altos de cualificación y, en consecuencia, una mayor complejidad multidisciplinaria.

Las trayectorias de inserción profesional deben alinearse con las expectativas individuales de cada egresado. En este sentido, el perfil de egreso de cada programa de posgrado debe fundamentarse en competencias que les permitan afrontar los desafíos del mercado laboral. Desde una perspectiva teórica es esencial considerar la integridad, subjetividad e individualidad de cada persona, reconociendo que los nuevos egresados enfrentarán una realidad económica caracterizada por la competitividad, el cambio constante y la transición (Carrillo, 2017).

1.4 Reconstrucción de las trayectorias formativo-profesionales

A partir de lo anterior, se analiza la necesidad de que la investigación educativa vea más allá de los datos estadísticos en los procesos académicos y de inserción profesional, si bien, los estudios o seguimiento de egresados, colaboran para atender la matrícula, los programas y los requerimientos de las instituciones, el propósito de las investigaciones de trayectorias formativo-profesionales se originan de la incertidumbre y de las ausencias sobre las individualidades subjetivas de los estudiantes y egresados.

Una reconstrucción de trayectorias formativo-profesionales va a permitir que no haya cortes en las experiencias vividas, para ello, Nicastró y Greco (2009) argumentan que se trata de comprender las trayectorias reales, aquellas que regularon sus perfiles, sus narrativas, pensamientos, acciones y más adelante un proyecto de vida. Se trata de "pensar una trayectoria desde una cuestión institucional, algunos rasgos de la formación no sólo pensada en una institución universal, sino también en la concreción de situaciones singulares de cada persona" (p. 48).

Es así como las trayectorias formativo-profesionales a nivel posgrado y empleabilidad tratan de un recorrido subjetivo en las experiencias de múltiples escenarios de la vida, en intenciones e identidades propias o en sueños y metas de un futuro. No es solo hacer un corte sobre estadísticas de un momento específico, es realizar un proceso metacognitivo sobre todas las propiedades, dinamismo, significados, experiencias a partir de los nuevos escenarios al egresar (Torres-Rosales et al., 2022).

Se finaliza el apartado teórico por medio de la reflexión sobre la necesidad de mirar los procesos de vida de personas con credenciales profesionales como actos individuales por medio de las propias narrativas, con el propósito de consolidar transformaciones en la educación de posgrado, nuevos mercados laborales y diseños curriculares flexibles y contemporáneos.

II. Método

La investigación se realizó con una perspectiva epistémico-interpretativa, ya que una trayectoria debe ser analizada desde el posicionamiento de quien la vivió; Denzin et al. (2011) y Buendía et al. (1998) argumentan que es necesario hacer ciencia centrada en el humanismo interpretativo, o bien, con paradigmas interpretativos. De esa manera, el modelo utilizado (cualitativo-descriptivo) se justifica debido a que, para la investigación en el campo educativo, el mismo resulta la más pertinente, ya que proviene de paradigmas individualizados y revolucionarios en el campo de la ciencia.

La investigación cualitativa se compone de una visión holística ante los procesos educativos, un conocimiento comprensivo a partir de lo que sintieron y vivieron y de una perspectiva desde los ojos del actor. Por tal motivo no hay suposiciones, se interpretan las



características personales de los actores y, sobre todo, se le da validez, bondad y confiabilidad a la voz de los otros (Denzin et al., 2011).

El enfoque seleccionado fue el fenomenológico, el cual se vincula con la reflexión sobre la propia experiencia. Este enfoque implica reconstruir una trayectoria a partir de las vivencias prerracionales de quien las experimenta, en lugar de basarse solo en datos cuantitativos sobre un determinado suceso. Según Larrosa (2006), el análisis de la experiencia se centra en lo que le sucede al individuo, donde el pronombre "me" se fundamenta en lo que el participante vive, siente y significa a través de sus propios valores, ideas e intenciones. Esta última noción, la intencionalidad, constituye la esencia del enfoque fenomenológico, ya que hace referencia a la relación consciente que la persona establece con el hecho y con el mundo real. En este sentido, la intencionalidad se entiende como la capacidad y el nivel de conciencia necesarios para otorgar dirección y significado a la propia experiencia, es decir, la relación que el sujeto establece con el objeto de estudio.

Considerando lo anterior, se utilizó un método biográfico-narrativo como herramienta para analizar las trayectorias formativo-profesionales en los egresados. Las narrativas permitieron ver al sujeto como el principal actor de su trayectoria por medio de sus propias experiencias. Narrar es contar una historia, informar un hecho y recordar eventos significativos; se puede decir que la narrativa "conlleva a generar estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas, generar una práctica para el establecimiento del diálogo que llevará a la develación de subjetividades" (Landín y Sánchez, 2019, p. 229).

Las narrativas se recolectaron por medio de un cuestionario a través de la plataforma de formularios de Google, la aplicación se realizó durante los primeros cuatro meses de 2021. El motivo de la aplicación virtual se dio por las secuelas del distanciamiento social que dejó la pandemia de COVID-19 y a la ubicación geográfica de los participantes. Las narrativas fueron transcritas textualmente, lo que permitió comprender la trayectoria desde una perspectiva subjetiva, considerando los procesos individuales tanto cognitivos como emocionales, así como desde una dimensión objetiva, que abarca los factores externos y verificables.

Para la recolección de información se diseñó una base de datos a partir de la página oficial de la Maestría de Innovación Educativa, se registraron los contactos de las últimas ocho generaciones (del 2000 al 2017) debido a que la investigación de trayectorias tiene un rango de 5 años posteriores al egreso del posgrado, lo que permite conocer la experiencia laboral (Sánchez-Olavarría, 2017). Posteriormente, se realizó el envío de la entrevista vía correo electrónico a 162 egresados.

Los datos obtenidos fueron 40 narrativas de una entrevista con preguntas abiertas y cerradas, por medio de una adaptación de los criterios establecidos por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior sobre el seguimiento de egresados. Además de eso, se construyeron categorías cualitativas sobre subjetividades y rasgos personales (Durand, 2019; García, 2011) y, por último, se configuraron tres categorías de análisis de trayectorias formativo-profesionales:

- 1) Datos generales de egresados de la MIE-Unison
- 2) Trayectoria formativa dentro del posgrado
 - 2.1 Estructura institucional del posgrado
 - 2.2 Procesos pedagógicos y formativos
 - 2.3 Aspectos personales/ integrales
- 3) Trayectoria desde el egreso del posgrado hasta su inserción profesional
 - 3.1. Vida laboral
 - 3.2. Vida académica



III. Resultados

Las respuestas de los cuestionarios se recolectaron de las narrativas de los sujetos; cada escrito refleja sus experiencias, vivencias, sentidos y significados. En la organización siguiente se explica cada una de las narrativas interpretadas.

3.1 Datos generales de egresados de la MIE-Unison

Los resultados generales arrojaron que al momento de ingresar al posgrado los participantes tenían entre 22 y 32 años de edad, y la mayoría de ellos originarios de Sonora; por otro lado, el género femenino predominó en la matrícula, como se ve en la Tabla 1.

Tabla1. Datos de las trayectorias por generaciones de la Maestría de Innovación Educativa

Generación	Matrícula	Género		Egresados	Titulados	Participantes
		Mujeres	Hombres			
2000-2002	20	12	3	14	14	2
2003-2005	13	5	3	10	8	2
2005-2007	19	10	2	16	12	3
2007-2009	10	6	2	9	8	2
2009-2011	24	10	6	19	16	3
2011-2013	28	15	9	24	24	10
2013-2015	24	16	3	20	19	9
2015-2017	24	13	6	19	19	9

Nota: Participantes titulados por la Universidad de Sonora.

El motivo que argumentaron para ingresar al programa fue por crecimiento y desarrollo profesional, formación académica, trayectoria en la investigación educativa y credenciales académicas, esto último relacionado con las oportunidades laborales. Una vez seleccionados como estudiantes de la MIE-Unison argumentaron que la permanencia en el programa se dio por su calidad, contenidos y asignaturas.

Otros factores que incidieron en la permanencia del programa fueron los académicos y la planta de investigadores del programa, pues se interpreta que la experiencia de estos abona a su aprendizaje, conocimientos y saberes sobre temas de educación superior. En términos generales, el ingreso se dio por:

- Formación académica y profesional
- Desarrollo de investigación
- Beca Conacyt¹
- Metas personales

3.2 Trayectoria formativa dentro del posgrado

En el primer rubro de análisis se hizo una reconstrucción de las experiencias vividas por los egresados en la MIE-Unison, en relación con el grado de satisfacción que les generó la organización y estructura del posgrado se encontró que lo que más valoraron los egresados fueron las actividades que hacían los actores educativos, tales como:

- El trabajo de los académicos y la administración para el desarrollo de conocimiento.
- El dominio de los campos del conocimiento de la planta académica e investigadores de la MIE.

¹ La beca Conacyt es otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México a estudiantes pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad, que permite realizar estudios de excelencia académica en lo científico, tecnológico, social y humanista.



- La accesibilidad de los académicos hacia los estudiantes en su proceso formativo y construcción de tesis.

También se les cuestionó sobre su percepción del campo laboral desde las experiencias vividas, al respecto, se encontró en cada una de las narrativas (independientemente del año o generación de egreso) que las situaciones fueron similares: un campo laboral cambiante, macroeconomía que afecta a sectores productivos o bajos sueldos, como se observa en la siguiente narrativa:

El campo laboral en la educación tiene dos situaciones, o te preparas mucho y esperas una convocatoria para competir con otros cientos de candidatos con tu mismo perfil o te adaptas a la educación privada con sueldos totalmente bajos. (María).

Es decir, en las experiencias y subjetividades de cada participante la estructura del posgrado se define por medio de las prácticas docentes y administrativas que tuvieron y que posicionaron sus saberes, conocimientos y aprendizajes dentro y fuera de la maestría. Y el imaginario que tienen del sector productivo no tiene una relación con todas las actividades realizadas en el posgrado, puesto que hay cuestiones culturales, sociales, económicas, políticas o contextuales que limitan o imposibilitan acceder a empleos relacionados totalmente con las problemáticas examinadas en el posgrado.

Para la configuración y reconstrucción de la primera trayectoria (que se denominó trayectoria *formativa y pedagógica*) era necesario conocer la percepción sobre las prácticas educativas vividas, para ello se identificaron las fortalezas de la planta docente y las acciones dentro del posgrado, entre las narrativas más relevantes se encontró que el dominio de contenidos, la relación entre director de tesis con sus estudiantes, la retroalimentación a sus investigaciones, enseñanza con principios éticos, valores entre actores educativos y atención estudiantil fueron bases estructurales para fortalecer esta trayectoria, como se puede constatar a continuación:

En general muy bien, los docentes siempre estaban dispuestos a ayudarnos en cuestiones académicas y nos brindaron siempre su tiempo para cualquier problema que se presentará. (Alma).

Se considera que la primera trayectoria formativa en relación con la interacción entre estudiantes y cuerpo académico fue favorable en el discurso, el aprendizaje, el desarrollo de contenidos y en procesos educativos. Esto siempre relacionando las prácticas entre docentes y estudiantes, contenidos temáticos del posgrado, difusión del conocimiento, interacción con otros cuerpos académicos y retroalimentación al trabajo del estudiantado. Tal y como ilumina la cita que sigue:

Recuerdo que en los inicios del posgrado hubo profesores que involucraron novelas para complementar la reflexión sobre lo que debe contener la tesis. Creo que eso fue muy útil para desarrollar un poco el pensamiento creativo, también recuerdo que más adelante nos pedían criticar el trabajo de nuestros compañeros en ejercicios de seminarios y eso también me ayudó a estimular un poco el pensamiento crítico. Actualmente esas experiencias me siguen permitiendo leer y comprender desde una perspectiva crítica los textos que utilizo para los trabajos académicos. (Juan).

Es importante señalar que esta trayectoria tuvo repercusiones positivas para los egresados de posgrado al ingresar al campo laboral; no obstante, hubo otras experiencias que dieron origen a la configuración de trayectorias más complejas, en particular aquellas asociadas a los procesos pedagógicos, y los niveles académicos demandantes, estresantes y tradicionales.

A la segunda trayectoria encontrada se le denominará *aprendizaje obstinado*, puesto que se da por medio de prácticas pedagógicas tradicionales, ortodoxas y verticales de académicos a estudiantes, prácticas que se van generando a lo largo de los dos años del posgrado, pero



dejan mayores secuelas al momento del egreso. La evaluación del proceso pedagógico, entendido como prácticas educativas, discurso pedagógico, atención estudiantil, pedagogías contemporáneas e individualidad para el aprendizaje, fue descrita de buena a regular, como se puede comprender a continuación:

Pudo ser mejor, sobre todo con mi director. Pienso que en ese momento los problemas que él tenía con la mayoría de la planta docente de la maestría, algunas veces afectó mi desempeño académico y las oportunidades para acceder a algunas redes de investigación afines al tema que estaba trabajando (Elsa).

Este tipo de trayectoria generó significados y percepciones en torno a los estudios de posgrado, destacando aspectos como la sensación de explotación académica, la baja autoestima respecto a sus propias competencias de investigación, la falta de trabajo en equipo y el desinterés por continuar con estudios de doctorado. No obstante, un hallazgo relevante fue que, en algunos casos, los participantes reinterpretaron esta trayectoria de manera resiliente, utilizándola como un impulso para continuar con sus procesos de cambio y mejora tanto en el ámbito estudiantil como en el profesional.

La reconstrucción de dos sentidos de una misma trayectoria llevó a los estudiantes a mirar a un futuro con aprendizajes significativos sobre la agudeza académica e intensidad en términos de disciplina y mano firme que puede tener un programa de posgrado, ante ello, se interpretó que existió un factor de autonomía, criterio analítico, organización, autoaprendizaje y formación entre pares, por ejemplo:

Considero que tuve muchas experiencias, buenas y malas, pero en particular hubo una que a la distancia de los años la considero buena (aunque en su momento fue mala), y fue dentro de una clase donde el docente me retó a dar explicación sobre un proceso, a lo que me refiero es que en su momento me sentí ofendida, señalada e incluso hostigada por él señalando las deficiencias de este diálogo y yo tratando de salvar la propuesta. Pero ahora lo veo como un reto que pasé y saber que en el trabajo hubo otros más fuertes (Julia).

Por último, la subcategoría de criterios personales o integrales debe ser considerada dentro de cualquier trayectoria vivida, en ocasiones los estudios de egresados examinan datos duros sobre la eficiencia terminal, tiempo de ingreso al mercado laboral o puestos que desempeñan. Sin embargo, es urgente considerar esos sucesos personales y subjetivos de la vida de cada egresado, por ello en las trayectorias formativo-profesionales se indagó esta área para comprender si los egresados habían percibido algún tipo de insatisfacción emocional o integral en sus estudios de maestría.

Algunas de las respuestas más comunes entre los estudiantes de la MIE-Unison fueron los altos niveles de estrés semanales debido a las demandas académicas y a tratar de llevar una vida personal a la vez; otro sentimiento fue el agotamiento físico y mental, así como la frustración para cumplir con sus actividades en tiempo y forma.

En el área de las emociones, en las narrativas analizadas se encontró que existían sentimientos como: angustia, miedo, enojo o insatisfacción sobre sus propias actividades dentro y fuera del posgrado; a pesar de eso, refieren que ninguno de ellos ocasionó problemas en su salud mental o integral a largo plazo, mas bien fueron experiencias al cursar el posgrado, que en su mayoría fueron tomados como retos para sobresalir como estudiantes.

En la siguiente categoría se examinaron aquellas experiencias que van desde sus procesos formativos hasta la inserción profesional, cabe aclarar que las categorías no son aisladas, pero se organizaron en dos apartados para un mejor análisis.



3.3 Trayectoria desde el egreso del posgrado hasta su inserción profesional

En un seguimiento de la primera trayectoria (formativa y pedagógica) que vivieron los egresados de la MIE-Unison fue evidente que hubo una secuencia con sus actividades laborales (si bien en la mayoría de las narrativas los egresados expresaron que antes de entrar al posgrado ya contaban con empleos en el área de la educación), ya que al concluir la MIE sus oportunidades laborales crecieron, como se muestra en la Tabla 2, que presenta algunos empleos previos, durante y al egreso de la maestría, así como al momento de la aplicación de la entrevista.

Tabla 2. Evolución y trayectoria de los empleos antes y después de la MIE-Unison

Antes	Durante	Al egresar	Durante la aplicación de la entrevista
- Docente a nivel básico	- No laboraron	- Sin empleo	- Profesores-investigadores
- Docente a nivel medio superior	- Docencia horas sueltas	- Docencia en educación básica	- Docencia universitaria
- Administrativos		- Docencia en educación superior	- Coordinaciones académicas
- Gestión y administración educativa		- Docencia en educación superior	- Gestión y administración educativa
- Profesor universitario por asignatura		- Profesores-investigadores	- Educación básica y media superior
		- Administrativos y gestión educativa	
		- Coordinaciones académicas	
		- Proyectos de investigación de universidades	

Nota: Los periodos de empleabilidad corresponden a las narrativas de cada generación de egreso.

Como se aprecia en la Tabla 2, las trayectorias formativo-profesionales siguen una misma tendencia dentro del campo de la educación, ya sea la docencia en alguno de los niveles académicos o la investigación educativa. No obstante, hubo casos que se insertaron en los campos de la gestión y administración educativa. Hubo experiencias que llevaron a interpretar que no hay que limitar las trayectorias cuando se egresa del posgrado, mas bien se debe analizar el impacto que tuvieron en la vida personal y académica de quien las vivió, como se señala en la siguiente narrativa:

Después de tres años trabajando y formándome hice la maestría y después comencé de nuevo con docencia en el Tec de Monterrey, en Hermosillo, al ser una institución de educación superior pude confirmar todos mis aprendizajes en la MIE, y al estar en un ambiente tan competitivo decidí comenzar con el doctorado: mi intención es consolidarme como investigadora y poder ascender a un puesto de planta en investigación educativa. (Paula).

La reflexión sobre el significado que tiene esta trayectoria en la vida personal y profesional de cada egresado, es claro que analizarlo a través de un enfoque fenomenológico permite descomponer y configurar cada vivencia hasta generarle un sentido a nivel profesional, puesto que la trayectoria va desde la formación de posgrado hasta su empleabilidad, como se describe a continuación:

Fue muy positiva, hasta el momento no se me ha complicado conseguir trabajo. Vivo en una localidad donde la investigación es muy escasa, particularmente en el área de la Educación. Esto me ha abierto las puertas principalmente. (Elsa).



Algunas dificultades con las que se han encontrado los egresados durante esta trayectoria están relacionadas con condiciones económicas, sociales o políticas de México, en particular aquellas que tienen que ver con la precariedad de empleos: sueldos bajos para docentes, investigadores e incluso en la administración educativa; ausencia de plazas en el campo de la docencia e investigación y falta de apoyo gubernamental para el área de educación.

En relación con la segunda trayectoria (aprendizaje obstinado, que como repercusión fortaleció la resiliencia), su continuidad fue *bajo entusiasmo y motivación para continuar con sus estudios de doctorado o adentrarse al campo de la investigación educativa*. De los 40 participantes 14 continuaron con estudios de posgrado en universidades nacionales e internacionales. Por otro lado, algunos de los motivos que asumieron para no continuar con sus estudios fueron por falta de interés en la investigación, ausencia de motivación a causa de las problemáticas entre la educación superior y mercado laboral, miedos, incertidumbres, metas personales, cansancio, estrés, baja autoestima y frustración vivida en la MIE.

Los egresados que continuaron con su formación de doctorado asumieron que gracias a lo aprendido en la MIE, los retos vividos, los tipos de enseñanza y el gusto por la investigación tomaron la decisión de continuar; en realidad, a algunos egresados el programa los volvió resilientes en aspectos profesionales y académicos. El siguiente comentario evidencia lo anterior:

Sí, considero que la MIE fue un ejercicio de conocer y practicar el oficio académico; sin embargo, el doctorado representa una mayor independencia y responsabilidad al contar con los conocimientos previos de la maestría. (José).

Es importante aclarar que ninguna de las trayectorias analizadas debe concebirse como dual, cada una tiene un sentido en la vida del egresado, desde sus procesos de formación hasta la inserción profesional. El propósito de evidenciar estos hallazgos es visibilizar que existen formas de comprender lapsos de la vida de un sujeto por medio de escenarios, programas educativos, personas, factores económicos o sociales, y que eso deja un sentido en la personalidad e integridad de quien lo experimenta y que puede modificar metas e ideales en cada persona.

IV. Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación se cumplió al analizar 40 narrativas de 8 generaciones de la MIA-Unison con el fin de hacer un recorrido a sus trayectorias de vida —desde sus procesos formativos hasta la inserción al campo laboral. El enfoque fenomenológico permitió analizar los significados y sentidos asociados a la percepción e intención de cursar un posgrado, considerando la experiencia vivida en el ámbito laboral posterior.

Como mencionan Nicastro y Greco (2009), una trayectoria no es un camino lineal y consecutivo, y no deben establecerse puntos de inicio y fin; más bien la trayectoria es una parte de cada momento de transición de los egresados en su vida profesional.

En este sentido, las dos trayectorias formativo-profesionales abordadas en la investigación se reconstruyen por diferentes situaciones y condiciones significativas y, además, otorgan un sentido a su vida personal; es decir, no solo se culmina un ciclo académico, sino que se abren a cientos de posibilidades en su vida profesional (Elizalde et al., 2018). En algunas de las narrativas se encontró que el posgrado es una faceta de autoconocimiento, autoaprendizaje, autonomía y autorrealización, siendo el resultado de las prácticas de sus docentes y tomándolas como modelos para su futuro profesional.

Cabe mencionar que las dos trayectorias (con relación a los procesos pedagógicos y aprendizaje obstinado) tuvieron repercusión en el campo laboral, lo que da claridad para determinar que el posgrado es una experiencia que permea en toda la vida del individuo,



pues a pesar de que algunas personas egresaron con posterioridad a cinco o seis años siguen teniendo recuerdos, ideas o sentimientos de lo que vivieron en el posgrado. Estas trayectorias indican que la educación de posgrado carece de un factor empático y humanista al momento del desarrollo y motivación al aprendizaje significativo, si bien, hay excelentes narrativas sobre el contenido y los saberes, los egresados refieren que es necesario hacer más interpersonales, cercanas y favorecer las competencias laborales y de investigación hacia el verdadero contexto socioeducativo y económico.

Las transiciones que tuvieron los egresados al momento de dejar el posgrado y enfrentar el mundo real de la empleabilidad implicó un cambio, motivación, oportunidades o condiciones para la reconstrucción de sus trayectorias; en relación con lo anterior, Cárdenas (2021) asume que son factores que inciden en la búsqueda de mejores condiciones laborales.

Por otro lado, la incertidumbre sobre la empleabilidad es una de las primeras emociones que aparecen al egresar del posgrado, si bien en la mayoría de las narrativas los egresados se introdujeron al campo de la docencia y gestión educativa, hubo quienes tuvieron el deseo de continuar con estudios de doctorado para iniciar su vida en el campo de la investigación. Una limitante que se encontró, consecuencia de la pedagogía tradicional en la maestría, fue que los egresados decidieron no continuar su formación debido a la rigurosidad académica que vivieron en el posgrado.

Finalmente se concluye que las trayectorias formativo-profesionales tienen relevancia en la investigación educativa para proyectar que más que estadísticas las narrativas vividas permiten la transformación de contenidos, prácticas pedagógicas, competencias y estrategias para un nuevo mercado laboral que atienda a egresados con credenciales y habilidades en el área de la educación. Por ello, la formación y la inserción profesional debe ser una tendencia de profundo análisis en próximas investigaciones sobre el nivel posgrado.

Contribución de autoría

Brenda Colin: conceptualización, análisis formal, curación de datos, adquisición de financiación, investigación, metodología, software, recursos, visualización, escritura-borrador original y redacción, revisión y edición.

Guadalupe Barajas: Administración de proyectos, supervisión, validación.

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Referencias

Acosta, A. y Planas, J. (Coords.). (2014). *La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México*. Editorial Universitaria/UDG.

https://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/ARQUITECTURA%20DEL%20POLIEDRO_LibroCompleto.pdf

Alonso, L. A., Moya, C. A., Vera, M. D., Corral, J. A. y Olaya, J. J. (2020). Vínculo universidad-empresa: vía para la formación profesional del estudiante. *Revista Espacios*, 41(13).

<https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/a20v41n13p14.pdf>



Buendía, E., Colás, B. y Hernández, P. (1998). *Métodos de la investigación en psicopedagogía. Enfoques de la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación*. McGraw-Hill.

Cárdenas, N. A. (2021). *La construcción de trayectorias formativas móviles sur-sur en la ciencia. El caso de estudiantes internacionales en un posgrado de matemáticas en México*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
<http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/2128>

Carrillo, T. (2017). Inserción profesional y desarrollo humano; un proceso centrado en la persona. En K. J. Gleason-Guevara (Coord.) *Estudiantes, egresados e itinerarios laborales: experiencias y retos nacionales e internacionales*. Universidad Autónoma Metropolitana.
<https://rei.iteso.mx/items/838755e7-b690-439f-8470-2babd7e8dadb>

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. I). Gedisa.

Durand, J. P. (2019). Estudio de seguimiento de egresados de la Maestría en Innovación Educativa período 2011-2017. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2).
<https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.456>

Elizalde, M. y Peralta, N. (2018). Estudio sobre inserción profesional y académica de graduados de posgrado de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). *Educación*, 27(53).
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/20308>

García, M. (2011). *Seguimiento de egresados de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad de Sonora. Percepción sobre el espacio educativo y satisfacción* [Tesis de maestría]. Universidad de Sonora.
<http://www.repositorioinstitucional.uson.mx/handle/20.500.12984/580>

Landín, M. y Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Revista Educación*, 28(54). 227-242.
<https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1).
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671>

Mairena, E. M. (2020). *Experiencia formativa y docencia en el posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. [Tesis de doctorado]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/485febde-1c2f-4abb-8731-9be042ebe7ce>

Méndez, L., Pellegrino, A., Robaina, S. y Vigorito, A. (2021). Trayectorias académicas y laborales de personas doctoradas en ciencias sociales y humanidades. Evidencia para Uruguay. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 1087-1121.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/152>

Mowbray, J. (2015). The postgraduate capstone experience: Negotiating the pedagogical tensions. *Journal of Learning Design*, 8(2), 43-52.
<https://www.jld.edu.au/article/view/233.html>

Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. HomoSapiens.

Nunez, M., Tardif, M. y Borges, C. (2018). La inserción profesional como experiencia subjetiva: el caso de los profesores noveles en Quebec. *Educação e Pesquisa*, 44, e183252.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844183252>



Sánchez-Olavarría, C. (2017). Trayectorias profesionales docentes en posgrado: un estudio desde sus funciones. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Políticas y Valores*, 4(3), 1-21.

<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/484>

Tonkonoff, S. E. (2021). Sistema y relación: los legados epistemológicos del estructuralismo a la teoría social. *Revista Reflexiones*, 101(1). <https://doi.org/10.15517/rr.v101i1.44032>

Torres-Rosales, G., Labbe, M. I. y Cortés, J. (2022). El rol de las narrativas personales en el contexto de programas de capacitación laboral: trayectorias formativas de facilitadores de desarrollo humano de INFOCAP. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 51-69.

<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6648>

Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación superior en contextos de cuasimercados. *Revista Educación XX1*, 22(1), 117-138. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20047>