

Trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados

Transcendence of a postgraduate program in its graduates

Ofelia Contreras Gutiérrez

Secretaría Académica de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, UNAM, México.

María Esther Urrutia Aguilar

Coordinadora de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), Dirección General de Posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Resumen

La evaluación de los Planes y Programas de Estudio nos permite determinar la incidencia o trascendencia de las diversas áreas específicas del perfil profesional, tanto a corto como a mediano plazo. Por lo anterior, es de suma importancia contar con seguimiento de egresados, así como resultados que sustenten una mejora en la práctica docente que se desarrollará en la carrera profesional.

Por lo anterior, se llevó a cabo un estudio observacional, descriptivo, prospectivo y longitudinal sobre seguimiento de egresados de diez generaciones y cambio en los referentes pedagógicos en estudiantes que ingresaron en el año 2012 y egresaron en 2014 a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la Universidad Nacional Autónoma de México. La metodología consistió en la aplicación de dos instrumentos, uno estructurado ad hoc sobre seguimiento de egresados y otro para identificar referentes pedagógicos en cinco factores: aprendizaje, planeación, metodología, evaluación y relación docente-alumno. Los resultados mostraron que MADEMS impacta de forma favorable en la formación de los estudiantes y en los referentes.

Palabras clave: seguimiento de egresados; evaluación externa; referentes pedagógicos.

Abstract

Academic curricula and plans' assessment allow us to determine the incidence and transcendence of the specific diverse areas of the professional profile, at short and long term. Hence, it is highly significant to keep a follow-up of graduates, as well as the results that back up an improvement in the teaching practice to be developed in the professional career.

For the aforementioned reasons, we performed an observational, descriptive, prospective and longitudinal study over the follow-up of grad students over the past ten generations as well as changes in pedagogical referents in students who enrolled in 2012 and graduated in 2014 from the Masters in Teaching for Higher Education (MADEMS for its acronym in Spanish corresponding to Maestría en Docencia para la Educación Media Superior) at UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). Methodology comprised the application of two assessment tools; one structured ad hoc over grad students' follow-up; and, another to identify pedagogical referents in five agents: learning, planning, methodology, assessment and teacher-student relationship. The results showed that MADEMS favorably influences students' training and referents.

Keywords: grads follow-up; external assessment; pedagogical referents

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de posgrado constituyen el vértice superior de la pirámide educativa, a él accede menos del 5% de la población de México (Manzo, Rivera y Rodríguez, 2006). La educación de posgrado es un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a garantizar la preparación de los graduados universitarios para complementar, actualizar y profundizar los conocimientos y habilidades que poseen, vinculados directamente al ejercicio profesional, los avances científicos-técnicos y las necesidades de las entidades en las que laboran (Manzo, Rivera y Rodríguez, 2006). En el caso de las maestrías sus objetivos son proporcionar a los alumnos una formación amplia y sólida en la disciplina, con la finalidad de iniciarlos en el ámbito de la investigación, para el ejercicio de la docencia y la especialización en el campo profesional (Sánchez y Arredondo, 2001).

El Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se implementó en febrero de 2004. Con le propósito de dar respuesta a la necesidad de formación profesional en el campo de la docencia en el nivel medio superior de la propia UNAM y de todo el país.

60

La creación de este programa se fundamentó en las siguientes ideas:

1. Los cambios que requiere la educación para dar respuesta a las demandas sociales, como señala Rueda y Cols (2014) “se cristalizan en el señalamiento del papel que pueden jugar los profesores y el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. ¹ Planteamiento que es compartido por la UNESCO cuando declara que: “Cualquier iniciativa de cambio en la escuela tiene que contar con la participación comprometida del profesorado, particularmente en aquellos aspectos que pueden afectar su trayectoria profesional y sugieran modificar el entorno de aprendizaje” (UNESCO, 2000).
2. Considerar la acción docente como una actividad compleja, que requiere incorporar para su cabal comprensión los principios de orientación formativa, participativa, humanista y enfoques multidimensional y multireferencial para guiar su construcción (García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesu y Reyes, 2008b).
3. El reconocimiento del amplio y profundo dominio y la actualización en el área científica correspondiente como condición necesaria, pero no suficiente para su desempeño como profesor. Se precisa así mismo del dominio de

¹ Rueda, M; Canales, A; Leyva, Y; y Luna, E (2014) “Condiciones Contextuales para el desarrollo de la práctica docente”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 7 (2) 171-183.

los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología y la pedagogía que lo capaciten para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante.

4. La incorporación de un modelo de docencia que se aleje de la visión simplista de “profesor ideal”, para incorporar una docencia que tenga en cuenta el aquí y el ahora, para dar respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes -modelo ecologista hermenéutico-. Esta visión considera que la competencia de un docente sólo se puede valorar en la solución de los problemas que presente la situación específica y pudiera ser muy variable en función de la diversidad de situaciones posibles. (Pascual, Díaz y Rodríguez, 2016).

Para ello se requiere promover la acción reflexiva del docente en formación y una visión de compromiso social (Monroy, 2015), que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión y sustituirlo por una concepción más amplia y humana, sobre la base de una sólida motivación profesional que le permite preservar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales auxiliado por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa (Pascual, Díaz y Rodríguez, 2016).

5. El aprendizaje ha de concebirse como el proceso de construcción por parte del sujeto que aprende, de conocimientos, habilidades y motivos de actuación, que producen en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto sobre la base de la experiencia individual y grupal, que conduce a su desarrollo personal.

Desde esta lógica es importante tener en cuenta no sólo la información psicológica y pedagógica de que poseen los maestrantes, como resultado de su formación, lo relevante en tener claro cómo procesan esta información, y cómo la proyectan en su acción docente. Por lo que la formación práctica en escenarios reales es fundamental.

Estos planteamientos teóricos se plasmaron en el plan de estudios de MADEMS en un mapa curricular conformado por tres ámbitos de formación docente:

- a) *Ámbito de la Docencia General*: Referida al Tronco común que cursan todos los estudiantes y comprende las actividades académicas de dos líneas de formación: socio –ética – educativa, y psicopedagógica – didáctica;
- b) *Ámbito de la Docencia Disciplinaria*: Se ofrecen actividades académicas que corresponden a la profundización del campo de conocimientos correspondiente, así como a la didáctica especializada de los mismos, y
- c) *Ámbito de Integración de la Docencia*. Donde se conjugan los aprendizajes de las ámbitos antes descritos, Docencia General y Docencia Disciplinar, y se pone énfasis en la formación práctica supervisada de los maestrantes, en escenarios reales de ejercicio profesional; espacio donde se realiza el trabajo para la obtención del grado. -

A diez años de la implementación de MADEMS, se consideró la necesidad de evaluar este programa de formación de profesores para EMS, a través de una evaluación curricular, y como parte de ésta realizar un estudio de seguimiento de egresados.

2. LA EVALUACIÓN CURRICULAR Y LOS ESTUDIOS DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS

Los estudios de seguimiento de egresados han tenido un amplio crecimiento en el mundo de la evaluación universitaria, en gran medida como resultado de las presiones internas y externas de la rendición de cuentas por las universidades y la realización de investigación en el campo laboral de los profesionistas (Dellow & Romano, 2002).

Más allá de la rendición de cuentas, el número creciente de profesionistas y posgraduados, ha impulsado a las universidades a realizar estudios de la inserción laboral de los egresados, el aumento de competitividad por acceder a puestos de trabajo. Las Instituciones de Educación Superior requieren de información fidedigna sobre la situación real que afrontan sus titulados cuando acceden al campo laboral: “las dificultades en la búsqueda de empleo, la satisfacción de los graduados universitarios con la formación recibida o la adecuación de la misma a las necesidades del mercado de trabajo actual” (Hernández, et al, 2012; Raga, 2003).

62

De acuerdo con Cabrera, Weerts y Zulick (2003) existen diferentes enfoques teóricos y metodológicos que soportan los estudios de seguimiento de egresados, tres enfoques relativos al seguimiento de los egresados: a) los logros del egresado universitario, 2) la implicación y adquisición de habilidades del estudiante y 3) las donaciones y contribuciones del egresado a la universidad. El primer enfoque es el más antiguo y el más utilizado. Este se basa en la suposición de que los logros de los egresados universitarios en el entorno laboral y social pueden ser un indicador de la calidad de la institución. El resultado de las metas curriculares se evalúa a partir de lo que los egresados universitarios alcanzan en los años posteriores a su graduación, su satisfacción en el trabajo, en los ingresos y en los logros laborales. Éste también estudia las experiencias universitarias, y lo hace mediante la inclusión de una evaluación sobre la satisfacción general del egresado con la institución, la calidad de la preparación recibida, la medida en que la universidad los prepara para el ámbito laboral (Cabrera, Weerts y Zulick; 2003).

El enfoque de logros pretende responder a las preguntas ¿Cuál es el grado de satisfacción del egresado en el trabajo? ¿Qué tan satisfecho está de la preparación recibida? ¿En qué medida el egresado participa en diferentes actividades? y en ¿Qué porcentaje de egresado se inserta en el campo laboral para el que se formaron?

Los estudios de seguimiento de egresados pueden tener una importancia fundamental en el proceso de evaluación curricular, sobre todo cuando se trata de conocer la pertinencia y vigencia de los planes de estudio. Murray (1994) sugiere que la información sobre los logros de los egresados universitarios se puede utilizar para orientar la reforma curricular.

Pascarella (2001) demostró que la obtención de un título universitario, uno de los indicadores más importantes del éxito de los egresados, tenía más que ver con la calidad e intensidad del currículum del instituto que con el tipo y prestigio de la institución de educación superior en la que estudió.

Para cualquier institución de educación superior es importante determinar el impacto social que puede tener un egresado, es decir su capacidad para solucionar problemas y para cubrir las necesidades que el ámbito social demanda. Ello como parte del proceso de validación externa de un Currículo.

La valoración del trabajo de los egresados nos permite determinar los alcances e incidencia de la labor profesional de las diversas áreas específicas del perfil profesional, tanto a corto como a mediano plazo, en relación con los problemas planteados por las poblaciones demandantes de servicios, según su importancia en dos aspectos:

- Analizar la contribución real de la educación superior al país
- Retroalimentar el proceso educativo, en específico, en relación con la planeación y reestructuración y sus compromisos sociales.

Un beneficio adicional de estos estudios es obtener información útil sobre los puntos fuertes y débiles de un plan de estudios.

Por tratarse MADEMS, de un programa orientado a la formación de profesionales de la docencia, otro elemento importante a considerar en su proceso formativo, es el tipo de referentes pedagógicos que guía su acción docente, antes y después de su formación en el posgrado. Ellos constituyen elementos claves para el ejercicio de la docencia, y a la vez representa un elemento importante para valorar la

formación recibida, en la medida que nos permite valorar, si ésta logra promover cambios significativos en las concepciones teórico – metodológicas que guían su labor frente a grupo.

Es por ello que como parte integral de esta evaluación externa de Programa de Maestría en Docencia en la Educación Media Superior incluimos un estudio adicional en el que se evaluó el cambio de *referentes pedagógicos* de los maestrantes, que, en concordancia con el modelo curricular propuesto, se espera pase de una docencia tradicional, a una docencia constructiva, basado en el ejercicio del reflexivo del quehacer profesional.

3. CAMBIOS EN LOS REFERENTES PEDAGÓGICOS

Entendemos a los referentes pedagógicos como “las concepciones didácticas de los profesores, producto de sus creencias, teorías implícitas y pensamiento práctico, que asumen, integran y emplean como propios al ejercer la docencia, en un contexto social determinado”(Pansza, 1993) y las estrategias de enseñanza son “los procedimientos que el profesor utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, sustentados en un concepto del profesor sobre cómo aprenden los estudiantes”(Díaz Barriga, 2010).

64

Estas estrategias de enseñanza se pueden agrupar en sustentos teóricos que permiten conformar tres tipos de referentes pedagógicos (Martínez et al, 2001): el tradicional (T) con una enseñanza centrada en el profesor, con predominio del método expositivo, estudiantes receptivos-pasivos (Gimeno, 1992); el de tecnología educativa (TE), concibe al profesor como el organizador y diseñador de la planeación de las actividades partiendo de objetivos, en el que se establece la conducta a observar y los aprendizajes logrados en el estudiante (Pérez, 1993); y en el alternativo (AL), relativo a la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje cuando el profesor se convierte en un guía (Morán, 1993). Por lo anterior, la formación docente que se lleve a cabo se espera que incida en que los profesores concienticen la importancia de implementar estrategias de enseñanza vinculadas al referente pedagógico de tipo alternativo.

4. OBJETIVO GENERAL

Llevar a cabo una evaluación externa del currículo de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Caracterizar el ejercicio profesional de la docencia en el nivel medio superior de los egresados de MADEMS.
- b) Analizar el impacto social del proyecto socioeducativo MADEMS.
- c) Comparar el cambio en los referentes pedagógicos en los maestrantes al iniciar y finalizar la maestría.

6. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Qué impacto social ha tenido la MADEMS?
2. ¿Cómo se ha cualificado el ejercicio de la profesión?
3. ¿Cómo evalúan los egresados su formación?
4. ¿Cómo impactó la formación docente en los referentes pedagógicos?

7. METODOLOGÍA

El tipo de investigación fue observacional, descriptivo, prospectivo y longitudinal. Para el estudio de seguimiento de egresados se desarrolló y validó un instrumento ex profeso que incluyó preguntas abiertas y cerradas sobre los factores de: a. Datos Generales, b. Datos demográficos, c. Datos académicos, d. Datos laborales y e. Datos de capacitación para el trabajo.

La aplicación se llevó a cabo vía correo electrónico, de una población de 1104 egresados se seleccionó una muestra aleatoria, estratificada con afijación proporcional al tamaño de la muestra, a una población de 936 egresados de la MADEMS de las generaciones 2004 a la 2011. Las respuestas se recibieron de 332 egresados, cumpliendo con una muestra probabilístico estratificado $n= 332$, con un nivel de confianza de 95% y un nivel de precisión del 10%.

El instrumento de los referentes pedagógicos se aplicó a los maestrantes de la generación 2011-2013 al inicio y al finalizar los estudios de maestría, el cual está conformado por 42 reactivos que miden el concepto de enseñanza de los profesores, con escala tipo Likert, agrupados en cinco estrategias con el número de ítems entre corchetes:

1. Aprendizaje [7], indaga sobre las creencias que tiene el profesor sobre la responsabilidad de aprender y enseñar.
2. Planeación [4], se refiere a la organización de las actividades en torno a la enseñanza.
3. Metodología [17], empleada por el profesor según su creencia de la importancia de cómo abordar los contenidos del programa académico, como, por ejemplo, tomar en cuenta las habilidades del estudiante.
4. Evaluación [5], explora el propósito que la misma tiene para el profesor (cumplir con los objetivos, realimentación entre otros).
5. Relación docente-estudiante [9], que contiene ítems que pretenden investigar sobre las creencias del profesor con respecto a la relación que establece con sus estudiantes.

66

Este instrumento cuenta con validez de contenido y alfa de Cronbach de 0.77 de confiabilidad reportados en la literatura (Martínez et al 2012)

Para agrupar los resultados, se obtuvieron frecuencias y porcentajes de las respuestas de cada uno de los ítems (42) según “acuerdo” o “desacuerdo”, y se clasificaron conforme al referente pedagógico (tradicional, alternativo y tecnológico educativo) al que pertenecían; se procedió a la agrupación por estrategia (aprendizaje, planeación, metodología, evaluación y relación docente-estudiante). Se aplicó estadística descriptiva e inferencial utilizando el paquete estadístico SPSS.

8. RESULTADOS

La población de estudio estuvo conformada por 64% de mujeres y 36% de hombres, de los cuales el 61% cursó el posgrado con beca.

De los encuestados el 90% se dedica al trabajo académico, mientras que el 10% dijo dedicarse a otras actividades. Respecto al tipo de institución donde labora, el 81% de los egresados labora en escuela pública, el 15% en privadas y el 4% lo hace en ambos tipos de institución.

El 66% de los egresados tiene una contratación de carácter definitivo, mientras que el 26% tiene un contrato de carácter interino y el 8% trabajo por honorarios. El nombramiento que reportan es 42 % profesor de asignatura interino, el 39% profesor de asignatura definitivo; el 11% profesor de carrera de tiempo completo; el 6% tiene un cargo académico administrativo, y el 2% tiene nombramiento de técnico académico.

Las causas de satisfacción laboral, el 48% de los egresados contestaron estar satisfechos con el grado de responsabilidad, seguido del 26% que opinaron estar satisfechos con las relaciones y ambiente laboral, el 14% con el factor económico y el 10% relaciones y ambiente laboral y el 2% oportunidades de desarrollo.

Con relación al ingreso mensual el 48 % de los egresados respondió que percibe cuatro salarios mínimos, el 42% ganan más de cuatro salarios mínimos y menos de nueve y sólo el 10. % un sueldo mayor a ocho salarios mínimos.

El 63% de los egresados señaló está laborando un campo para el que fueron formados en MADEMS, el 33% en uno relacionado con la formación recibida y sólo un 4% afirma que no se encuentra en un área de actuación con afinidad a la maestría estudiada. Con relación al nivel educativo donde imparte docencia, el 74% contestó que es en el nivel medio superior.

Con relación al tiempo que tardan los egresados en insertarse al campo laboral, el 55% refirió menos de seis meses, 9% entre seis y doce meses y el resto más de un año.

El 38% de los egresados laboran en algún nivel educativo de la UNAM, de ellos el 32% está impartiendo docencia en el subsistema del bachillerato de la UNAM (CCH y ENP), seguido de 17% que se encuentra en Escuelas Privadas.

En relación con la satisfacción de su formación en MADEMS, el 54% de los egresados la calificaron como excelente; 43% como buena, el 2% como regular y sólo el 1% como mala.

La organización académica del programa fue evaluada como buena por el 47%, como excelente por el 31%; regular el 19% y mala el 3%.

Se aplicó una prueba Chi cuadrada para determinar si existe una relación entre la forma en que califican a la organización académica del programa, y el estar satisfecho con el trabajo que desempeñan.

Como puede observarse en el Cuadro 1, las calificaciones dadas a los diferentes aspectos de su formación se concentraron en bueno, a excepción de posibilidad de aplicación de los conocimientos, la cual fue calificada como excelente por el 49% de los egresados. En segundo lugar, se otorgó la calificación de excelente a los mismos elementos.

CUADRO 1

Porcentaje de calificación otorgadas por los egresados a diferentes aspectos de formación

Aspecto Evaluado	Excelente %	Buena %	Regular %	Mala %
Capacidad de los docentes	42	50	7	1
Métodos didácticos empleados	30	51	17	2
Formación Teórica	34	57	7	2
Formación Práctica	33	48	16	3
Posibilidad de aplicación de los contenidos	49	40	10	1
Coherencia interna Curricular	30	48	19	3
Pertinencia de corrientes teóricas	43	45	10	2

68

Cuando se les preguntó a los egresados si recomendarían estudiar MADEMS, el 95% si lo haría.

Para analizar si existe una relación entre la forma en que califican, en sus diferentes aspectos, al programa MADEMS y si recomendarían estudiar este posgrado a otras personas, se aplicó la prueba Chi cuadrada. Los resultados obtenidos señalan que existe una relación estadísticamente significativa entre la capacidad académica de los docentes ($\chi^2=63.559$, $p\leq.000$); los métodos didácticos empleados ($\chi^2=37.124$, $p\leq.000$); contenidos de las materias teóricas ($\chi^2=42.470$, $p\leq.000$); preparación práctica ($\chi^2=18.429$, $p\leq.018$); coherencia interna del currículo ($\chi^2=26.229$, $p\leq.001$).

Así mismo, se analizó si existe alguna relación entre el nombramiento que tienen los egresados y la forma en como califican al programa. De acuerdo con los resultados se encontró que los profesores de tiempo completo califican como excelente a la institución en general ($\chi^2=21.959$, $p\leq.038$); así como a la organización académica del programa ($\chi^2=32.969$, $p\leq.001$); el sistema de evaluación del aprendizaje ($\chi^2=22.84$, $p\leq.029$); capacidad académica de los docentes ($\chi^2=22.330$, $p\leq.034$).

En el Cuadro 2 se muestran los resultados de la aplicación del instrumento de referentes pedagógicos al inicio y término de la MADEMS, se observa que los estudiantes de MADEMS modificaron sus creencias vinculadas al referente tradicional en las estrategias de aprendizaje, metodología, evaluación y relación docente-estudiante con diferencias significativas de $p \leq 0.05$.

CUADRO 2

Modificaciones de los referentes pedagógicos de los maestrantes

Referente	Tradicional %		Alternativo %		Tecnología Educativa %	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
ESTRATEGIA						
Aprendizaje	70	58*	99	94	90	84
Planeación	14	17	84	83	96	95
Metodología	53	43*	89	89	63	59
Evaluación	52	22*	85	91	90	90
Relación docente-estudiante	90	84*	86	88		

*Diferencias de $p \leq 0.05$ utilizando χ^2

9. DISCUSIÓN

Por los resultados obtenidos en el seguimiento de egresados se denota un impacto social de este Programa de Posgrado en las escuelas públicas, ya que un porcentaje considerable de egresados se encuentra impartiendo docencia en ella y de forma importante en el Bachillerato de la UNAM, cumpliendo con uno de los objetivos para el que fue creada esta Maestría.

Los egresados se encuentran laborando en el nivel medio superior en su mayoría (74%), y califican a este espacio laboral como aquél para el que fueron formados en la maestría (63%); en instituciones públicas (81%); y desempeñando labores docentes (90%); señalan que el programa ha cumplido con los objetivos para los que fue creado: "Formar docentes altamente capacitados para el ejercicio profesional en el nivel medio superior".

Es importante también señalar que más de la mitad cuenta con un nombramiento definitivo (66%), lo que implica contar con personal formado para el ejercicio de la docencia como parte importante de la planta docente.

Los egresados de MADEMS, valoran la formación recibida y recomendarían a otras personas estudiar este Programa de Posgrado, debido a la calidad de sus docentes, la coherencia interna del currículum, la calidad formación teórica y práctica reci-

bida, pertinencia de las corrientes teóricas revisadas. Todos estos aspectos fueron evaluados como buenos, y muestran un espacio de oportunidad para alcanzar la excelencia. Al respecto cabe señalar que el único aspecto que fue señalado como excelente fue la aplicabilidad de los conocimientos obtenidos en el programa; ello concuerda con el carácter profesionalizante del programa.

El factor más alto de satisfacción laboral de los egresados de MADEMS es el grado de responsabilidad de su tarea, ello habla de la consciencia social que han desarrollado en relación con la importante labor que desempeñan. De tal forma que, si los docentes que imparten clase en el bachillerato se han formado en docencia y sobretodo se han concientizado de la problemática de los adolescentes, se espera que esto ayude a abatir los índices de deserción en este nivel educativo que, actualmente se encuentra en un 14.2% en México.

Sin embargo, la capacidad de los docentes y el nivel de conciencia de la importancia de su tarea, no se ve reflejado en el salario que reciben como resultado de su trabajo, cabe señalar que el 48% afirmó que percibe un sueldo máximo de cuatro salarios mínimos; cantidad que muy difícilmente alcanza a cubrir gastos de una familia.

70

Un resultado adicional de esta investigación refuerza la idea del poco valor social que se otorga a la docencia, ya que el 42% de los egresados, tiene un ingreso mensual de más de cuatro salarios mínimos y menos de nueve, esta remuneración está por debajo del salario promedio de un profesionista, lo que con frecuencia los impulsa a buscar otro trabajo para completar sus ingresos.

Lo anterior contrasta con el importante papel que desempeñan los profesores, al estar a cargo de la formación de los estudiantes de bachillerato, donde un alto porcentaje de ellos definen su futuro laboral. En México como en otros países latinoamericanos, el trabajo de los docentes no es valorado, por lo menos no es retribuido de acuerdo con su importancia, de acuerdo con Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), "México ocupa la quinta posición entre los países donde los profesores son peor pagados, en relación con las 34 naciones que conforman la entidad" (Universia, 2014).

El salario de los profesores mexicanos contrasta notablemente con el salario que perciben los profesores de otros países, los docentes norteamericanos perciben \$ 3,960.16 USA Dólar (Average salary), por mes, que equivale a 987 salarios mínimos, al tipo de cambio en noviembre de 2016.

Con una formación de posgrado, y con una clara conciencia de la relevancia de su papel social, con los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para el desempeño de su trabajo, los egresados de MADEMS, son evidencia de la contribución de la UNAM a la formación en el nivel medio superior. En especial para formación de sus propios cuadros, de acuerdo con los datos reportados por los egresados, el 32% de ellos trabajan para esta institución.

La opinión de los egresados fue determinante para la Adecuación y Modificación Curricular del programa de Maestría en Docencia para la Educación media Superior, autorizado por el Consejo de Humanidades y Artes de la UNAM el 10 de abril de 2015.

Como parte de adecuación curricular se diversificaron y ampliaron las formas de obtención del grado, de una se pasó a cinco. Se flexibilizó el plan de estudios al incorporar actividades académicas de carácter optativo y con posibilidad de elección entre un grupo de ellas. Se promovió la interacción con otros posgrados al revalidar créditos cursados en los mismos. Así mismo, se favoreció la interacción entre la educación continua y el posgrado, al ofrecer diplomados con créditos al posgrado, y con ello al mismo tiempo ampliar la oferta educativa.

Para evaluar que tanto se promovió el cambio en el pensamiento y creencias de los egresados como resultado de su formación en MADEMS, se llevó a cabo la evaluación de sus referentes pedagógicos, antes y después de realizar sus estudios. Los resultados encontrados señalan que hubo un cambio significativo de referentes pedagógicos a favor de modelos educativos, centrados en el estudiante, que conciben el aprendizaje como un proceso constructivo, y en donde la planeación se ajusta y se adapta de acuerdo con las necesidades y retos de la acción docente. Así mismo conciben a la evaluación como un mecanismo más para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes. En concordancia con el soporte teórico con el que fue elaborado el plan de estudios.

Uno de los aspectos en los que los maestrantes modificaron sus referentes pedagógicos fue lo concerniente a evaluación, de estar de acuerdo con la evaluación tradicional al inicio, hubo un cambio a estar en desacuerdo con esta visión. La importancia de este resultado estriba que el modelo tradicional enfatiza el conocimiento declarativo y no el procedimental (Mehrens, 1992), se centra en la evaluación de aspectos memorísticos que suelen referirse al recuerdo de hechos y resultados y rara vez evalúan estrategias o habilidades procedimentales, es una evaluación centrada en el resultado y no en el proceso (Mumford, Baughman,

Supinski y Andersen, 1998). La evaluación tradicional está centrada en el docente y no ofrece a los estudiantes la oportunidad de mostrar sus verdaderas competencias (Johnston, 1987; Newman, 1990) muy diferente a la orientada hacia la evaluación centrada en el alumno, la cual evalúa tanto los resultados como el proceso, es una evaluación integral y se apoya en la autoevaluación del alumno, en sus estrategias de aprendizaje (Hernández, 2006). Por lo que con el cambio significativo ($p \leq 0.05$) entre el antes y después de cursar la Maestría, se espera que en la práctica docente se reflejen métodos de evaluación acordes al referente alternativo.

Por lo anterior, adquiere importancia considerar que, dada la influencia de los profesores en el aprendizaje, sus prácticas pedagógicas deben ser ajustadas a las necesidades de los estudiantes, se sabe que la enseñanza con estrategias alternativas (Aprendizaje Basado en problemas) en las ciencias médicas ha tenido buenos resultados en la formación de los estudiantes (Brinkman, 2016).

Los efectos de la formación pedagógica en las concepciones y creencias sobre la enseñanza no se producen de manera inmediata, sino que requieren la instauración de capacidades reflexivas en y sobre la propia enseñanza y la adquisición de habilidades que conduzcan al profesor a estar continuamente interpretando y analizando la docencia (Urrutia el al, 2015), entonces el conocimiento de las estrategias de enseñanza y lo cambios al cursar un Programa de Posgrado con orientación a la formación docente es de suma importancia, ya que a partir de este conocimiento se pueden implementar acciones de mejora en este Programa, que sin duda según los resultados deberán de estar enfocados a la creación de actividades académicas que impacten o fortalezcan la planeación didáctica.

De acuerdo con los resultados de la presente investigación, la UNAM tiene un programa que cuenta con la capacidad de dar respuesta a la necesidad de formación a nivel posgrado para el nivel medio superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Average Salary for All K-12 Teachers. United State. http://www.payscale.com/research/US/All_K-12_Teachers/Salary. Consulta hecha el día 21 de noviembre.
- Brinkman, D. J., Tichelaar, J., Schutte, T., Benemei, S., Böttiger, Y., Chamontin, B., & Monteiro, E. C. (2017). Essential competencies in prescribing: A first european cross sectional study among 895 final year medical students. *Clinical Pharmacology & Therapeutics*. 101 (2): 281-289

- Cabrera, AF, Weerts, DJ, Zulick, JB. (2003) Encuestas de egresados: Tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios. In J. Vidal Editor). Métodos de análisis de inserción laboral de los universitarios. Salamanca. Spain: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo de Coordinación Universitaria.
- García, C B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M., Reyes, R. (2008). Aproximaciones Teóricas Metodológicas en los trabajos de la RIED: Consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En Rueda, M (coord.) *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM/Plaza y Valdéz
- Dellow, AD., Romano, RM. (2002). Editors's choice: Measuring outcomes: Is the First-time Cohort appropriate for the community college? *Community College Review* 30(2), 42-54.
- Díaz-Barriga AF., Hernández RG. (2010). Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. En: Constructivismo y aprendizaje significativo. México: McGraw Hill Interamericana.
- Dirección de Análisis DGPP, SEP. (2012). Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0.
- Hernández, C., Tavera, ME., Jiménez, M. (2012). Seguimiento de egresados de tres programas de maestría del Instituto Politécnico Nacional en México. *Formación Universitaria*, 5 (2), 41-52.
- Hernández Rojas, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Gimeno, S., Pérez, G. (1992) *Comprender y Transformar*. Madrid: Morata.
- Johnston, P. (1987). Assessing the process, and the process of assessment, in the language arts. En J.R. Squire (Ed.) *The dynamics of language learning: research in reading and English*, 335-357.
- Manzo, L., Rivera C., Rodríguez, A. R. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Revista Educación Médica Superior*, 20 (3), Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es. Acceso 3 de mayo del 2015.
- Martínez, G. A., Ferrés, G. A. y Gutiérrez, D. S. (2001). Referentes pedagógicos y estrategias de enseñanza de los profesores de la Maestría en Ciencia Bioquímicas de la UNAM. *Rev Anuies*, 4 (120), 54-59.
- Mehrens, W. A. (1992). Using performance assessment for accountability purposes. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 3-20.
- Morán, OP. (1993). *Fundamentación de la didáctica I*. México: Gernika.
- Mumford, M.D., Baughman, W.A., Supinski, E.P., Anderson, L.E. (1998). A construct approach to skill assessment: procedures for assessing complex cognitive skills. En: M.D. Hakel (Ed.) *Beyond multiple choice: evaluation alternatives to traditional testing for selection*, 75-112.

- Murray, N. (1994). The Graduates Survey, Step by Step. *Journal of Career Planning and Employment*, 54(2), 36-39,62-64.
- Newman, FM. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56.
- Pansza GM.(1993). Sociedad-educación-didáctica. *Fundamentación de la didáctica I*. México: Gernika.
- Pascual, M. A., Díaz, S., Rodríguez, C. (2016) Empleabilidad y Ocupación Laboral de los Egresados del master en formación del profesorado en educación secundaria obligatoria, Bachillerato y formación profesional. *Enseñanza & Teaching*, 34 (1):161-177.
- Pascarella, ET. (2001). Identifying excellence in undergraduate education: are we even close?. *Change*, 33(3): 18-23.
- Pérez, JE. (1993). Problemática general de la didáctica. *Fundamentación didáctica I*. México: Gernika.
- Raga, J. (2003). *Presentación del libro Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Salamanca. Universidad de León.
- Sánchez, R., Arredondo, M. (2001). *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, 1ª edición, 117-122, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Subsecretaría de Educación Media Superior SEP- ANUIES Programa de Actualización Docente de Educación Media Superior. Maestría en Educación Media Superior. http://maestria.anuiés.mx/docs/consideraciones_academicas_mems.pdf. Consulta 10 de febrero de 2012
- Universia (2014). ¿Cuánto ganan los maestros mexicanos? <http://noticias.universia.net.mx/actualidad/noticia/2014/05/14/1096608/cuanto-ganan-maestros-mexicanos.html>. Consultado el 21 de noviembre de 2016.
- Urrutia-Aguilar, ME., Aburto AM., Arce CA., Guevara-Guzmán R. (2015). La formación docente evaluada por método mixto. *Revista Fundación Educación Médica*, 18(5): 337-343.