

El Diagnóstico Pedagógico para mejorar el proceso de formación en la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón UNAM”

Resumen

El *propósito* de este trabajo es mostrar como a partir de la aplicación de un diagnóstico situacional de un programa de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se pueden conocer como están funcionando diversos aspectos institucionales: *I Actores. II Programa del posgrado. III Procesos y prácticas de formación. IV Condiciones institucionales*, para comprender cómo se desarrolla el proceso de formación de los alumnos, con el objeto de reorganizar las prácticas y procesos del programa y de esta manera mejorar la titulación de los alumnos en tiempo y forma. Para ello se inició con una metodología cuantitativa al aplicar una encuesta a 21 estudiantes del programa en mención y de acuerdo con los resultados obtenidos se pudo comprender como se desarrolla el proceso de formación de los estudiantes, se incluyen mejoras a los procesos y prácticas de formación identificados, se concluye señalando retos, desafíos y modificaciones a seguirse trabajando para consolidar dicho proceso.

Abstract

The purpose of this paper is to demonstrate how, through the application of a situational diagnosis of a Master's program in Pedagogy at the Faculty of Higher Studies Aragón of the National Autonomous University of Mexico (UNAM), it is possible to understand the functioning of various institutional aspects: I. Actors. II. Graduate Program. III. Training Processes and Practices. IV. Institutional Conditions. This understanding is crucial for comprehending how the student training process unfolds, with the aim of reorganizing the program's practices and processes and thereby improving student graduation rates. A quantitative methodology was employed, involving a survey of 21 students in the aforementioned program. Based on the results obtained, it was possible to understand how the student training process unfolds, identify improvements to the identified training processes and practices, and conclude by outlining challenges, obstacles, and modifications that need to be addressed to further consolidate this process.

Keywords: Pedagogical diagnosis, Training process, Master's degree in Pedagogy

Introducción

1 Posdoctorante en la UPN, Ajusco. Dr. En Pedagogía (UNAM), Maestro en Investigación Educativa (UIA), Licenciado en Pedagogía, (UNAM). Integrante de la Red de Centros de Investigación Escolar Alternativa y Comunitaria (RED CIEAC), colaborador del proyecto de cultura alimentaria México-Brasil.

El programa de la Maestría en Pedagogía tiene su antecedente en la Maestría en Enseñanza Superior, ésta maestría inició sus actividades académicas a partir del semestre 1981-II hasta el 2000-I, cuyo propósito fue impulsar la formación de docentes-investigadores con una preparación rigurosa en teorías y métodos de carácter pedagógico (Castillo 99: 62). Sin embargo, al evaluar el funcionamiento del plan de estudios, se identificó que uno de los principales problemas que tuvo la maestría fue La ausencia de investigación, dada la falta de profesores e investigadores de tiempo completo que se dedicaran a apoyar proyectos de los alumnos, aunado a otros aspectos trajo como consecuencia un bajo índice de graduación. De 1988 a 1999 ingresaron a la maestría 336 alumnos de los cuales egresaron 241 y sólo se graduaron 31, lo que representa el 8%. (Lujano, 99: 67-68). Lo anterior se manifestó también por la ausencia de seminarios de investigación pedagógica que articularan los diversos contenidos de los seminarios obligatorios y optativos, imposibilitando el desarrollo de experiencias significativas de investigación, para generar productos de investigación, que apoyaran los trabajos de tesis de los estudiantes.

El 6 de abril de 2006, la Jefatura de la División de Estudios de Posgrado de la FES Aragón (Carrillo:06:3) presentó un informe ante el Consejo Académico sobre la eficiencia terminal de la Maestría en Pedagogía. De 1999 al 2003 en seis generaciones existieron 172 solicitudes para ingresar a la Maestría de ellas, sólo se aceptaron 92 (53%), de los 92 alumnos que ingresaron terminaron satisfactoriamente 90 (97%). Sin embargo, sólo se habían graduado 25 lo que representa el 27%. Y sólo el 8% de los egresados lo habían hecho en un periodo de entre dos y tres años. Lo cual confirma serios problemas en la graduación del programa de la Maestría en Pedagogía, haciéndose evidente la necesidad de brindar mayores elementos de investigación, por una parte y por otra, era urgente el investigar prácticas de formación que permitieran identificar que estaba sucediendo en dicho proceso de graduación.

Posteriormente en el marco de la reorganización interna del Programa de la Maestría en Pedagogía de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón, durante el periodo 2005-2009, se apertura el campo de conocimiento IV “Construcción de saberes pedagógicos”, buscó investigar y teorizar sobre dicho programa de posgrado, bajo el enfoque interpretativo pretendiendo: Crear “espejos” para que los actores (docentes y alumnos) vieran reflejadas sus prácticas pedagógicas al interior del programa y puedan mejorarlas-previa reflexión-. Así también investigar hacia el interior del programa sus propias prácticas y procesos de formación para una intervención pedagógica y proponer mejoras a la Maestría, con el objeto de conocer cómo se desarrolla el proceso de formación de los estudiantes del programa.

El diagnóstico situacional para conocer las condiciones del programa de la Maestría en Pedagogía

Para lo cual se elaboró un diagnóstico situacional del posgrado de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, que dio a conocer en qué condiciones se encontraba la Maestría en Pedagogía, para la implementación de acciones concretas que permitieran su reestructuración a partir de una transformación paulatina. Se trató de un estudio preliminar de carácter exploratorio-cualitativo. En noviembre de 2005 se aplicó una encuesta a toda la población de alumnos de la Maestría en Pedagogía. La cual estaba dividida en cuatro secciones: *I Actores. II Programa del posgrado. III Procesos y prácticas de formación. IV Condiciones institucionales*. Así también se realizaron algunas entrevistas aleatorias. Cabe aclarar que esta temática se continuó investigando a profundidad por los integrantes del campo IV del programa de posgrado en pedagogía de la FES Aragón.

Para el análisis de resultados (estadísticos) se elaboró una base de datos en el programa Excel y se verificó posteriormente la información con el programa “SPSS”. Para la presentación de resultados se consideraron los aspectos más relevantes del instrumento. Como conclusión preliminar se identificó que la práctica cotidiana que ha vivido la Maestría en Pedagogía desde su antecedente (ENEP Aragón) se encuentra enfocada hacia los procesos de profesionalización por una acentuada demanda de sus alumnos, quienes se encontraban desempeñando funciones propias de su formación inicial y cursaban la Maestría en Pedagogía en busca de actualizar y profesionalizar sus prácticas profesionales, descuidándose una formación teórico-disciplinaria y una formación para iniciarse y desarrollar investigación que genere conocimientos y aportes significativos para el avance del campo de la Pedagogía. Por lo que fue de vital importancia, haber implementado una serie de acciones hacia el interior del programa, que demandaba la aplicación del nuevo reglamento general de estudios de posgrado de la UNAM, que había sido aprobado. De acuerdo con los hallazgos preliminares la administración de la Maestría implementó una serie de acciones: Una mayor vinculación y difusión de la Maestría con otras instancias e instituciones a nivel nacional e internacional, la reestructuración de su Plan y Programas de Estudio, una mayor dinámica de trabajo colegiado entre tutores, docentes y administrativos; la apertura de nuevos campos de conocimiento y nuevas líneas de investigación, la implementación de una flexibilidad del currículum respondiendo a diferentes necesidades de formación de los alumnos, un mayor trabajo colegiado al rescatar la figura del tutor y a la tutoría como elementos fundamentales para el “acompañamiento del alumno” en su proceso de formación, un impulso sin precedente para apoyar la titulación de los alumnos a través de implementar diversas modalidades y opciones de titulación. Así como, las reuniones de comités tutorales y los coloquios que dieron una gran fortaleza y constituye una de las grandes fortalezas de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón. A continuación, se presentan los resultados cualitativos del programa en sus

diferentes aspectos. La población participante fue de 21 estudiantes, obteniéndose los siguientes hallazgos:

Programa de Maestría en Pedagogía

I Actores

El actor principal del programa es un sujeto que está inserto en un contexto histórico determinado, éste influye en sus determinaciones académicas. Se trata principalmente de una persona joven del sexo femenino que se formó en escuela pública, trabajó durante sus estudios y principalmente proviene de la carrera de pedagogía de la UNAM, su área de formación es hacia la docencia, actualmente labora como docente en diferentes niveles educativos. La mayoría tienen dependientes económicos, gana en promedio (\$125 a 250 diarios) entre 5,000 y 10,000 pesos mensualmente, además de sus responsabilidades familiares y laborales; no ha realizado viajes académicos, ni actividades extraescolares, no domina ninguna lengua extranjera. Desea cursar estudios de maestría esencialmente porque busca la profesionalización de su labor. Dispone sólo de medio tiempo para sus estudios, al término de los seminarios se retira rápidamente realiza traslados largos y tiene que cumplir con sus responsabilidades familiares y laborales para el siguiente día. Realiza sus trabajos escolares (lecturas, reportes, ensayos,) principalmente en casa o en su trabajo. En ocasiones descuida sus obligaciones académicas por falta de tiempo y recursos para obtener los materiales necesarios, lo cual no le permite participar activa y propositivamente. Asumen un papel pasivo, receptivo y sólo dispone de los elementos vistos en clase y de sus notas; todo este rezago se manifiesta en el avance de su proyecto de investigación que tiene que presentar en las reuniones de comité y coloquios.

II Programa de Posgrado

En este rubro se obtuvieron los siguientes hallazgos:

El actor valoró al programa de pedagogía sobre diferentes aspectos: se enteró de la existencia del mismo principalmente por compañeros, consideró que la calidad del programa es desde muy mala a regular (50%) porque señaló que la pertinencia, equidad e innovación del programa no son buenas, es regular (30%). Porque la profundidad con que se manejan sus contenidos no es muy buena (70% reportó que es de regular a buena), además las actividades académicas son malas y regulares (80%) también consideran que sus seminarios de investigación son desde muy malos a regulares (80%) y la claridad de sus objetivos no es muy buena. (le parece apenas buena al 40%). Conoce el reglamento general de estudios de posgrado y el plan de estudios (80%), pero no conoce las normas operativas ni las disposiciones de servicios escolares (90%). Afirmó no tener problemas con la administración del posgrado, ni con sus compañeros y profesores. Manifestó no haber enfrentado problemas entre las expectativas personales y el posgrado. Piensa que la planeación y conducción del programa son buenas (50%).

El actor destaca (en su mayoría 80%) que su formación le permitirá primero fortalecer su vida académica y no su vinculación al mercado laboral para obtener mejores ingresos. Y afirma que la vinculación del programa con el sector de investigación es regular (33%) y con la docencia es alta (47%); sobre el sector industrial y de servicios. En términos generales si las valoraciones fueron bajas por la mayoría de los alumnos que esperan una profesionalización, entonces ¿Qué se ofrece para la formación disciplinaria y para la iniciación en la investigación de los alumnos?

III Procesos y Prácticas de Formación

En este rubro se obtuvieron los siguientes hallazgos:

El actor ingresa a la maestría para profesionalizar su docencia (60%), lo cual atrae a profesionales de otras carreras para el logro de este fin, piensa que el funcionamiento del comité de ingreso al programa es bueno (60%), las exigencias de admisión le parecen normales (60%) la mitad de los alumnos (52%) no conocía los trámites administrativos de graduación y cuando se enteró (33%) le parecieron altos, indiscutiblemente el tiempo completo es fundamental para que el actor logre sus propósitos académicos. Menos de la mitad de la población (40%) participa al año en seminarios de investigación, encuentros estudiantiles, congresos nacionales, conferencias y menos en estancias de investigación; por sus condiciones personales, laborales y familiares. El actor reportó (60%) que con el tutor se reúne al semestre en promedio ocho veces (cada 15 días), y con el comité tutorial (52.4%) en promedio 3 veces (al inicio, durante y al final) durante el semestre. Más del 50% dijo mantener una excelente relación con su tutor, profesores, compañeros y administrativos. El funcionamiento del comité tutorial y el comité académico fueron considerados buenos (50%). Los procesos de formación fueron considerados como buenos (66%), con respecto a la evaluación, el 50% consideró que las actitudes de sus profesores al evaluar fueron justas y los criterios de evaluación, (57%) los consideraron pertinentes.

IV Condiciones Institucionales

En este rubro se obtuvieron los siguientes hallazgos:

Es importante conocer la percepción que tiene el actor sobre los servicios, apoyos e instalaciones con las que la institución cuenta para coadyuvar en su formación profesional de posgrado, al respecto hubo tres cualidades que reflejó el instrumento sobre algunos aspectos. Las deplorables, deficientes e insuficientes. Recursos financieros (70%), asistencia a congresos nacionales (70%), Biblioteca y hemeroteca (50%), apoyos para publicar (30%) espacios de trabajo para los estudiantes (30%). Las regulares y funcionales. Conferencias (40%), oficinas (40%), espacios de trabajo para estudiantes (30%). Las aceptables Servicios de cómputo (40%), aulas (50%), audiovisuales (50%), becas (40%) y espacios de trabajo para estudiantes (30%). Es importante conocer la historia de la institución y sus condiciones, ya que en torno a éstas se ha escrito una historia académica propia y determinada. Las condiciones institucionales resultan

ser de suma importancia para el logro de los procesos de formación y de las prácticas escolares. Permiten la conformación de una vida y cultura académica propicia para coadyuvar en la formación y desarrollo profesional de maestros y alumnos del programa.

Las prácticas y procesos de formación para la mejora de la titulación en la Maestría en Pedagogía

Thierry (98) señala que se requiere contar con información estadística, sólida y confiable, que permita realizar los estudios de planeación y prospectiva necesarios para atender de manera efectiva las demandas de Educación Superior. Es imprescindible como primer paso, conocer las características de los alumnos de primer ingreso a la Maestría, respecto a su situación académica y socioeconómica; ya que constituyen una fuente de información general, confiable y periódica; sirve de base para la realización de estudios específicos.

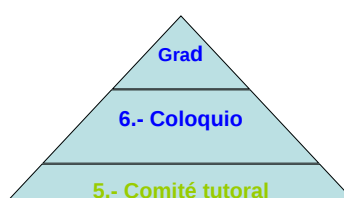
¿Cómo y para qué se debe formar al alumno? ¿Cómo está asociado el proceso de formación a la graduación? ¿Qué tipo de habilidades, actitudes, conocimientos y competencias se requieren para lograrla? ¿Qué acciones se pueden implantar por parte de docentes y tutores para que los seminarios, tutorías y coloquios incidan directamente en la graduación de los alumnos de la maestría en pedagogía?

Por lo que fue fundamental documentar el proceso de formación propio de los alumnos que lo hace singular, único e irrepetible, al identificar contradicciones, vicios y elementos que dificultan la graduación de los alumnos, fue posible promover cambios al programa y aplicarlos con razones fundamentadas. El *impacto* que se pretendió lograr al documentar, con evidencia empírica, *cómo se está llevando a cabo el proceso de formación*, es por una parte para que los actores se vean reflejados en sus procesos, prácticas escolares y educativas; se pretendió lograr una reflexión sobre cómo están llevando a cabo su labor y actividad académica, con el objeto de mejorarlas; y por otra parte optimizar los niveles de graduación de los alumnos.

Estrategia metodológica de investigación

Etapas del proceso de formación

Proceso de formación



c) Producción

b) Consolidación

a) Iniciación

Aquí se aprecia el proceso de formación que siguen los alumnos específicamente en las prácticas escolares y educativas. Cabe hacer notar que hemos identificado dicho proceso en tres momentos: a). - iniciación, b). - Consolidación, y c). - Producción.

Cabe aclarar que, para esta investigación, se recuperó el modelo de la investigación *Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM* (Arredondo, 04), que pretendió dar cuenta de cómo se realiza el proceso de formación del posgrado en ciencias experimentales al identificar a este posgrado como uno de excelencia reconocido en el extranjero.

a) Momento de Iniciación

Para incorporarse al programa de Maestría en Pedagogía los aspirantes pasan por un proceso de selección en donde se revisa su perfil académico y profesional, así como entrevistas que son realizadas por miembros de la entidad participante. A diferencia de otros programas de posgrado la Maestría en Pedagogía abrió sus puertas a profesionales de otras carreras (psicología, comunicación, sociología, periodismo, trabajo social, educación), interesados en profesionalizar su docencia, lo que se aprovechó para dotarlos de herramientas para la iniciación a la investigación pedagógica.

1.- Trayectorias escolares

Se detectó poca claridad en los proyectos de investigación que presentan los alumnos al ingresar a la Maestría en lo referente a la metodología, y serios problemas en la redacción, falta de habilidades en lo referente a la comprensión de lecturas y elaboración de trabajos de investigación que se ven reflejados en el avance de los proyectos de investigación, al momento de presentar en los coloquios. Ante ello se direccionó la temática para incorporar elementos de los seminarios, adecuándose con la línea de trabajo del tutor, y/o del campo de conocimiento al cual son asignados los alumnos. Esto se vincula con las tutorías en dónde se realizan de distintas maneras, en diferentes momentos para un seguimiento sistemático y riguroso, recuperándose las observaciones realizadas por el tutor y/o miembros del comité tutorial. En el comité se da retroalimentación unificando criterios para el avance de los proyectos de investigación.

2.- Socialidad

Los alumnos señalaron que en algunas ocasiones que faltan cursos o elementos de inducción cuando ingresan a la maestría, en lo referente a los servicios y trámites administrativos que ofrece el programa. No existen actividades que propicien la socialización de los tópicos de investigación de tal manera que los alumnos desconocen que están trabajando por parte de sus compañeros y algunos profesores. Este aspecto es de *vital importancia* ya que los alumnos a veces no se sienten identificados con los propósitos e ideales institucionales o formativos de parte del programa y faltan actividades de intercambio de inquietudes, expectativas y necesidades. Este aspecto es de *vital importancia* ya que el alumno debe asimilar una cultura, una identidad y práctica institucional mediante la adaptación y adopción de nuevos hábitos, habilidades y competencias para los estudios de Maestría. Para lo cual se implementó una semana de inducción (general y por línea de investigación) en donde se brindó información de diverso tipo (reglamento, trámites, horarios, campos y líneas de investigación, comités tutorales, tutores, etc.). Se propició una convivencia fraterna entre compañeros, profesores y tutores, ya que, se entablan también relaciones subjetivas: emociones, sentimientos, conocimiento del otro, para lograr lazos emocionales de diverso tipo. Dichas prácticas se promovieron en los distintos espacios escolares (seminarios, tutorías), y extraescolares (pasillos, cafetería, biblioteca, etc.) de manera permanente.

b) Momento de consolidación

3.- Seminarios

En ciertas ocasiones los alumnos no cuentan con una visión general del campo de conocimiento o de la línea de investigación en dónde están ubicados, por lo que se fragmenta la visión e intención de los seminarios. Por lo que desde cada seminario propicia que los alumnos recuperen elementos teóricos, técnicos y metodológicos para incorporarlos a su proyecto de investigación. Para que no se descuidan elementos de investigación sobre los propósitos formativos del programa.

4.- Tutoría

La práctica de la tutoría debería garantizar de acuerdo con el programa; el avance de los proyectos de investigación, las orientaciones para la toma de decisiones en lo referente a los seminarios que los alumnos deberían tomar siguiendo una secuencia lógica y coherente. Por lo que se deberían tomar algunos acuerdos en cuanto a expectativas del alumno y del tutor, sobre la forma, periodicidad, seguimiento y acompañamiento personal que deberían asumir ambos. Por lo que los tutores debieron manifestar interés en las temáticas o proyectos de investigación de los alumnos, a pesar de la falta tiempo para realizar actividades de investigación por parte del tutor y del alumno, para avanzar en diferentes elementos de los proyectos de los alumnos.

El tutor es el encargado de proporcionarle al estudiante las herramientas teórico-metodológicas para avanzar en su proyecto de investigación, lo cual le permitirá la obtención del grado profesional en tiempo

y forma; es decir forma parte importante del proceso de formación profesional del alumno, la tarea del estudiante es la realización de todas las tareas que le encomiende el tutor, que debería de contribuir en la culminación de su proyecto de investigación. El tutor indicará el camino que debe seguir el alumno a lo largo de su proceso de formación, la orientación fue entonces más adecuada al inicio en su incorporación y paulatinamente se fue atenuando hasta lograr la independencia del alumno.

La tutoría inició con el propósito de redefinir, reestructurar y delimitar el objeto de estudio, así como orientar la estrategia metodológica de abordaje, para ello se elaboró un plan de trabajo con el objeto de darle seguimiento y garantizar el cumplimiento de las obligaciones para ambos. Dicha práctica fue fundamental, pues fue un proceso de interacción directa entre ambos y en este espacio es donde se valora y evalúa al estudiante. Además, se establecieron vínculos para “acordar y consensuar” una metodología, un enfoque teórico y referentes empíricos a trabajar en el proyecto de investigación. Posteriormente organizar la presentación y seguimiento de los avances ante el comité y el coloquio finalmente, para la culminación del trabajo de tesis que le ermita la obtención del grado. Se identificó la necesidad de construir un curso de inducción, preparación, capacitación y formación de tutores para mejorar su labor profesional.

5.-Comité tutorial

En ocasiones los alumnos desconocían quienes lo conformaban, y sólo los ven hasta el coloquio, cuando al final de semestre tenían que presentar los avances de su proyecto. Por lo que se reactivó esta figura al incorporar las observaciones que se les hacen en las reuniones de comité en varias ocasiones a lo largo del semestre. Brindándoles una retroalimentación con mecanismos de seguimiento y apoyo para que los alumnos logran comprender por qué debería hacer adecuaciones al avance de su proyecto de investigación.

6.-Coloquios

Son eventos de carácter académico en dónde el alumno demuestra los avances de su proyecto de Investigación, recibe observaciones por el comité tutorial para mejorar su trabajo; en los coloquios se incluyeron aportes de los seminarios, orientaciones del tutor y sugerencias del comité. Este espacio permitió llevar un seguimiento de cada alumno en el avance de su proyecto de investigación, pero sobre todo se logró conocer cómo fue el proceso de formación durante toda la maestría por parte de profesores que eran los tutores y miembros de comité tutor.

b) Momento de Producción

Condiciones institucionales

Las condiciones institucionales son esenciales ya que es el espacio físico en dónde los actores llevan a cabo los procesos de formación profesionalizante para la investigación y la disciplinaria. Para el logro de la formación se requiere primero de contar con los suficientes recursos: humanos, materiales y

económicos, y segundo; hacer un uso adecuado y óptimo de dichos recursos. Para mejorar los procesos de formación y de las prácticas escolares se requiere de contar con una cultura y vida académica productiva, en dónde puedan participar todos los actores del programa.

7.-Graduación

La graduación (obtención del título profesional de grado) es entendida como un proceso que comienza desde que el alumno se incorpora a la Maestría en Pedagogía, se prolonga a lo largo de toda su formación, es el punto de llegada, es la culminación de dicho procedimiento. De acuerdo con las etapas mencionadas anteriormente, se logró considerar las siguientes características para mejorar el proceso de formación profesional de los estudiantes y garantizar su proceso de graduación de manera natural.

Se elaboró un Plan Estratégico de la Maestría en Pedagogía, que consistió en un proyecto académico con acciones concretas en varios sentidos: plan integral de gestión escolar y administrativa, una evaluación constate y permanente de los resultados académicos, escolares y educativos obtenidos anualmente.

Cumplir con el Plan y Programas de Estudios, así como tener claridad de los objetivos del programa, por todos sus integrantes, se reorganizaron de manera adecuada los campos de conocimiento y reubicación de los tutores y docentes de acuerdo con su formación profesional de origen en las diferentes líneas de investigación que ofertaba la Maestría en Pedagogía. Rescatar y reorganizar el trabajo colectivo o colegiado por los diferentes cuerpos académicos: Comité académico, campos de conocimiento, líneas de investigación, comité tutorial, coloquios y tutorías. Reorganización de los cursos, seminarios de acuerdo con un currículum flexible a las necesidades de formación e los alumnos del programa. Darles mayor calidad, profundidad, actualidad e innovación a los seminarios con el objeto de que apoyen el desarrollo de los proyectos de investigación de los alumnos.

Conclusiones

La realización del diagnóstico situacional de la Maestría e Pedagogía de la FES Aragón resultó ser un ejercicio productivo, ya que permitió conocer como estaba funcionando el programa y la percepción que se tenía del mismo de acuerdo con los actores educativos, lo que permitió también identificar la necesidad de comprender como se desarrollaba el proceso de formación profesional para mejorarlo.

Entre los hallazgos más importantes se encuentra el comprobar que, se mejoró el proceso de formación de los estudiantes del programa al elevar significativamente el nivel de titulación.

Entre las transformaciones más significativas se pueden destacar: El cumplimiento al 100% del Plan y Programas de Estudios que en su momento estaban vigentes, la elaboración de un Plan Estratégico para el Programa de la Maestría en Pedagogía consistente en la Construcción de un Proyecto académico propio; así como la apertura de campos de conocimiento para reorganizar a los tutores, profesores y alumnos en líneas de investigación acordes con su formación de origen y sus proyectos de investigación.

Se dinamizaron los cuerpos académicos, los comités tutorales, la práctica de la tutoría y los coloquios como espacios de construcción de conocimientos.

Se logró comprender y mejorar cada uno de los espacios formativos que se mencionaron en el desarrollo del trabajo y como abonan a las diferentes etapas de formación, para lograr mejorar la titulación de los alumnos en tiempo y forma.

Se logró ofertar y brindar información a todos los interesados sobre los campos de conocimiento y líneas de investigación que está trabajando cada tutor, así como sus estilos de trabajo, publicaciones, con el objeto de que el aspirante pueda incorporarse a grupos de trabajo colegiado.

Se propuso a los aspirantes que podrían seleccionar al tutor de acuerdo a las líneas de investigación que él trabaja, para tal efecto se realizaron publicaciones para dar a conocer los aspectos de formación, perfiles, experiencia profesional y laboral de los tutores.

Finalmente, al llevar a cabo un seguimiento adecuado de los avances en los proyectos de investigación de los alumnos, la revisión final de los trabajos de tesis, fue de manera ágil y expedita por el comité tutorial, ya que conocían el desarrollo del trabajo desde el inicio de su trayectoria académica, logrando mejorar los niveles de graduación.

Referencias

- Arredondo Galván Martiniano** (2004) (Coord.) *Campo científico y formación en el posgrado Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*. Colección educación superior contemporánea. CESU-Plaza Valdez Editores México 235pp.
- Castillo Lujano Modesto** (1999) *Análisis del plan de estudios de la maestría en enseñanza superior*. Tesis de maestría en enseñanza superior ENEP Aragón UNAM, México.
- Carrillo Avelar Antonio** (2006) *Eficiencia terminal de egresados de la Maestría en Pedagogía*. División de Estudios de Posgrado e Investigación. Posgrado en Pedagogía. Pp3.

- 357 **CONACYT/SEP** (2001) *Programa para el fortalecimiento del posgrado nacional*, México,
358 CONACYT/SEP.
- 359 **Consejo Mexicano de Investigación Educativa** (2005) *Estados de conocimiento. Definición*
360 En <http://comie.org.mx/estados/definicion.htm>
- 361 **Hernández, Sampieri, Roberto** et al. (1994) *Metodología de la Investigación*. Mac. Graw Hill.
- 362 **Martuscelli Jaime** (2004) “*Presentación*” En *Campo Científico y Formación en el Posgrado* Arredondo
363 Galván Martiniano. Coordinador. Méx. CESU, UNAM, Plaza y Valdés editores. Pp.235.
- 364 **Piña Osorio. J. Manuel** (1998) *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. Tradiciones y prácticas
365 académicas. UNAM, CESU, Plaza y Valdez Editores. 238pp.
- 366 **Sánchez Puentes Ricardo** (2006) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación*
367 *científica en ciencias sociales y humanas* México CESU ANUIES
- 368 **Santa María Martínez Ma. de la Paz** (2005) “la formación del investigador en el instituto de ciencias
369 biomédicas de la UNAM “*Resumen del proyecto de tesis doctoral*_FES Aragón UNAM, México pp. 9
- 370 **Thierry R.** (1998) *Indicadores para la evaluación de las instituciones de educación superior en el S. XXI*
371 Ponencia presentada en XIII Congreso Nacional de Posgrado.
- 372 **Universidad Nacional Autónoma de México** (2001) *Programas de la Maestría y Doctorado en*
373 *Pedagogía*_F F y L, CESU, FES Aragón México. Pp. 83.
- 374 **Universidad Nacional Autónoma de México** (2007) *Reglamento General de Estudios de Posgrado*
375 FFyL, CESU, FES Aragón México.