



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Trayectoria formativa en el posgrado: una mirada desde la intervención educativa

### **Brenda Imelda Boroel Cervantes**

Universidad Autónoma de Baja California, México  
*Brenda.boroel@uabc.edu.mx*

### **José Sánchez Santamaría**

Universidad Castilla La Mancha, España  
*josessantamaria@uclm.es*

### **Yéssica Sandybel Garduño Espinoza**

Universidad Autónoma de Baja California, México  
*sgarduno@uabc.edu.mx*

Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



### **Resumen**

La trayectoria formativa en el posgrado está vinculada a los actores, procesos, insumos y resultados, lo que abre la pauta para distintos abordajes, ya sea desde la caracterización, el desarrollo y la evaluación; se resume de forma secuencial o itinerante, en cuatro momentos: 1) ingreso al programa; 2) avance dentro del mismo, 3) en el último tramo de formación, donde el profesor tutor juega un rol importante y, 4) la obtención del diploma o grado. El objetivo de este trabajo fue describir desde las voces de los participantes su percepción sobre el aporte formativo metodológico de la intervención educativa como resultado de su trayecto académico en el posgrado en educación. Para ello se utilizó la técnica de grupos focales a una muestra de casos tipo de estudiantes inscritos en la última etapa de formación del posgrado en educación en el Noroeste de México; la información se analizó mediante el análisis inductivo de datos. Los resultados principales se agruparon en tres líneas temáticas: a) Desarrollo de competencias profesionales para el diseño exitoso de la propuesta de intervención, el cual desdobló cuatro categorías, b) Rol del tutor durante el proceso formativo, compuesto por cuatro categorías de análisis y, c) Aportaciones del profesorado en su profesión, conformada por dos categorías; mismas que dan cuenta de la riqueza formativa en el ámbito personal, académico y socioformativo de los estudiantes.

**Palabras clave:** *Trayectoria académica, estudiantes de posgrado, tutoría, posgrado en educación.*

## Introducción

La relevancia del posgrado en educación se fundamenta en el resultado del análisis del comportamiento de la matrícula de este nivel educativo en la entidad. En el caso particular de Baja California, estado al noroeste del país, con colindancia con los Estados Unidos de América, la matrícula de posgrado ha crecido, aunque en menor proporción que en el resto del país. De acuerdo con la Secretaría de Educación de Baja California (SEP-BC), la estadística durante el ciclo 2018-2019 de la matrícula estatal en posgrado fue de 8,405 estudiantes, incluyendo el sector público y particular, tanto en especialidad, maestría y doctorado. Los programas de maestría en el área de educación incluyen a 6,394 estudiantes, que representan el 76.07% de la matrícula del posgrado en Baja California, lo que demuestra el interés por cursar programas en este nivel. Cabe señalar la concentración de profesionistas en programas dedicados a la formación docente para el ejercicio en instituciones de educación básica, media superior y superior.

La trayectoria formativa en los estudios de posgrado se puede agrupar en dos vertientes: la primera, fuertemente relacionada con indicadores cuantitativos que dan evidencia de la trayectoria escolar de los estudiantes, como la eficiencia terminal, reprobación, aprobación, titulación, entre otras (García y Barrón, 2011; Chaín, 2015). La segunda vertiente se asocia más a lo cualitativo del proceso que vive un estudiante durante su trayectoria formativa, como las experiencias, aprendizajes, sus avances y dificultades, entre otros (Lozano, 2016; Panes y Lazzaro-Salazar, 2018; Díaz y Valdés, 2016). Dada la amplia tipología de IES (Fresan, 2015; Mendoza, 2015), es complejo saber con exactitud cómo es que se da el proceso formativo en dichas instituciones de forma general. Sin embargo, existen normas oficiales y marcos de evaluación, como los establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (DOF, 2017), el CONACYT (2019, 2020) y los CIEES (2018) que brindan información de la manera en que debe darse el proceso en este tipo de programas. Esto, sin dejar de lado que cada institución, en sus modelos educativos, definen este tipo de características.

Un aspecto importante por destacar es que, independientemente del tipo de institución en donde se oferte el posgrado, la trayectoria formativa está vinculada a los actores, procesos, insumos y resultados, lo que abre la pauta para distintos abordajes, ya sea desde la caracterización, el desarrollo, la evaluación, entre otros. Aunque los estudios sobre trayectorias se han concentrado más en el nivel de licenciatura, los existentes en el nivel de posgrado, regularmente, se asocian a evaluación finales, de logro y de impacto. Existe evidencia importante sobre las posibilidades de mejora que ofrecen los resultados de las evaluaciones que se llevan a cabo durante el proceso y no únicamente en la conclusión (Amaro, 2011; Ponce et al., 2015). Sin duda alguna, independientemente del tipo de programa y la vertiente sobre el análisis de la trayectoria, la evaluación juega un papel importante, ya sea desde el diagnóstico, seguimiento o resultados; la información producida contribuirá con aportes para el desarrollo de estrategias de atención para los estudiantes en sus distintas dimensiones, como la académica, personal y profesional. De igual forma, en concordancia con Chaín (2015), estudiar las trayectorias de los estudiantes aporta información relevante para la toma de decisiones en la política educativa e institucional.

Existen algunas características de los procesos formativos que están regulados a nivel nacional ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), para los programas de posgrado, y que presentan cierta homogeneidad entre la oferta existente. Un ejemplo de esto son las modalidades, que pueden ser de tres tipos: escolarizada, no escolarizada y mixta. Asimismo, la carga crediticia, que regularmente está asociada a un mapa curricular o itinerario formativo y tiempo, se encuentra en el rango de al menos 45 créditos para una especialidad, y de mínimo 150, para un doctorado (Diario Oficial de la Federación, 2017). Esta normatividad, si bien se utiliza por Instituciones de Educación Superior de carácter privado, también las instituciones de sostenimiento público, en su mayoría, acuden a ella como punto de referencia y la trasladan a su propia normatividad. Ahora bien, en el proceso de búsqueda del cumplimiento de los propósitos del programa, particularmente, explorar si los estudiantes durante su estancia formativa lograron consolidar las competencias profesionales en el ámbito de la intervención educativa, así como resaltar actitud crítica, proactiva, consciente de su entorno y con el distintivo de responsabilidad social para fortalecer los procesos educativos de la entidad surge el proyecto de investigación, cuyo objetivo fue Describir desde las voces de los participantes su percepción sobre el aporte formativo metodológico de la intervención educativa como resultado de su trayecto académico en el posgrado en educación.

## Desarrollo

En UABC, la oferta de posgrados está constituida por 10 especialidades 31 maestrías y 19 doctorados de diferentes campos del conocimiento. El programa de maestría en educación se oferta en el área de educación y humanidades; la sedes objeto de estudio se desarrollan en el campus Ensenada en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales; la Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa en el Campus Mexicali y en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades en el campus Tijuana.

El posgrado cuenta con la distinción del PNPIC; se ubica en la categoría de orientación profesional, en las áreas de procesos formativos y de gestión educativa, se enfatiza en la formación metodológica para el desarrollo de proyectos de intervención educativa. Como meta se busca la formación de profesionales capaces de incidir de manera efectiva en la solución de la problemática educativa bajo principios de innovación, responsabilidad social y ética.

El proyecto se desarrolló en el marco de la aproximación cualitativa de diseño *estudio de caso*, la selección se basó en la búsqueda de una perspectiva que permitiera realizar el análisis de los datos en su contexto, explorar la interacción entre los individuos sin desatender que el programa es el principal objetivo, también, permite un acercamiento a la experiencia y significado del programa en la práctica (Simons, 2014).

Con el objetivo de comprender desde la perspectiva de los participantes cómo se perciben los procesos de acompañamiento académico entre los estudiantes y sus tutores en un programa de posgrado en Educación en

el norte de México, la muestra se confirmó por 18 estudiantes distribuidos en dos grupos de 9 cada uno a fin de contar con representación de todos los campus; el muestreo responde a casos tipo, como criterio de selección, ambos grupos se integraron por estudiantes matriculados en el cuarto semestre del programa y que hayan vivido la experiencia de recibir tutoría al menos en tres ocasiones.

Se utilizó de la técnica grupos focales. Las preguntas fueron las siguientes: Desde tu experiencia como estudiante de un posgrado en educación con énfasis en la atención de problemas educativos actuales, ¿qué competencias profesionales se requieren para visualizar un diseño exitoso de tu propuesta de intervención?; ¿Cómo consideras que ha aportado a tu formación personal y académica las sesiones de diálogo formativo sostenidas con tu tutor durante el proceso formativo?; ¿Cuáles son los principales valores que distinguen a un especialista en intervención educativa? y, ¿Cómo consideras que ha aportado a tu formación personal y académica la participación de tus profesores durante el proceso formativo?

La transcripción de los grupos focales fue textual; se utilizó análisis de contenido de tipo inductivo para el establecimiento de categorías y unidades de análisis acordes al objetivo del proyecto y los datos obtenidos. El procedimiento siguió la propuesta de (Mayring, 2000). Se obtuvieron inicialmente trece categorías, mismas que fueron reducidas a diez en un segundo análisis.

## Conclusiones

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, describiendo cada una de las categorías construidas a partir del análisis de los grupos focales realizados a los estudiantes. Así mismo se presentan ejemplos de algunos códigos utilizados y fragmentos de unidades de análisis.

Los resultados se encuentran organizados en tres líneas temáticas, las cuales se definen a continuación:

1. Desarrollo de competencias profesionales para el diseño exitoso de la propuesta de intervención, el cual desdobló cuatro categorías: a) Actitud hacia el Trabajo [AT]; b) Valores Profesionales [VP]; c) Conocimientos Técnicos y, d) Vinculación Externa.
2. Rol del tutor durante el proceso formativo, compuesto por cuatro categorías de análisis: a) Motivación hacia la Superación Académica [MSA]; b) Aprendizajes Situados [AS]; c) Desarrollo de Habilidades [DH] y, Diálogo y Confianza [DC].
3. Aportaciones del profesorado en el de su profesión, conformada por dos categorías: a) Buenas Prácticas Docentes [PD] y, Responsabilidad Social [RS].

Ahora bien, si partimos de la categoría de *competencias profesionales*, de acuerdo con la literatura revisada, diversos teóricos que han investigado acerca del Modelo por Competencias, las definen como aquellos

conocimientos, actitudes y valores que debe poseer todo estudiante independientemente de su profesión. En el caso particular de las competencias profesionales o específicas son aquellas herramientas y conocimientos que dependen, exclusivamente, del programa que estudie el alumno; los cuales deben ser adquiridas durante su trayectoria formativa (Mérida, 2013). Se encontró que los alumnos las identifican a través de sus atributos (conocimientos, valores y actitudes) añaden además, el rasgo de la vinculación externa, como acción imprescindible para la implementación de propuestas de intervención pertinentes al contexto y con ello, responder a las necesidades reales de los centros educativos. En la Tabla 1, se presentan algunos de los fragmentos significativos.

Tabla 1. Competencias profesionales para visualizar un diseño exitoso de tu propuesta de intervención

Categoría	Unidades de análisis
Actitud hacia el trabajo [AT]	<p>P1 “para lograr el éxito de un proyecto o propuesta de intervención se requiere de buena disposición, empeño y motivación por tu trabajo”.</p> <p>P3 “es fundamental propiciar un buen trabajo en equipo entre los colegas de los diversos centros educativos”</p> <p>P5 “los resultados del proyecto dependerá de la iniciativa, objetividad, trabajo en equipo, actitud analítica y crítica de la figura responsable”</p> <p>P9 “es necesario desarrollar la capacidad de motivar a tu equipo de trabajo y vincularse con el entorno fuera de la escuela”</p> <p>P15 “ser consciente de las necesidades de los usuarios del proyecto, nuestra formación debería impactar positivamente”</p>
Valores Profesionales [VP]	<p>P1 “responsable y autónomo”</p> <p>P6 “responsable, dedicado y comprometido con su tema”</p> <p>P10 “autónomo para tomar decisiones, libre y responsable”</p> <p>P19 “justo, solidario y ético”</p>
Conocimientos Técnicos [CT]	<p>P1 “conocer sobre toda la metodología que conlleva el realizar este tipo de propuestas enfocadas a la intervención educativa”</p> <p>P6 “resulta necesario contar con competencias diagnósticas, de manera específica, la aplicación de técnicas cualitativas y cuantitativas”</p> <p>P5 “sumar o adquirir competencias de facilitador/ guía para la implementación del plan de acción”</p> <p>P15 “aprendizaje experiencial, diagnóstico, planeación e intervención”</p>
Vinculación Externa [VE]	<p>P3” Comprender que la innovación tiene que responder a una verdadera necesidad de los centros educativos”</p> <p>P5 “permitan explorar desde las perspectivas de la comunidad académica las formas en las que se desarrollan los procesos y actividades en el centro educativo”</p> <p>P11 “competencias más importantes es la de análisis de contextos educativos y sus problemáticas”</p> <p>P16 “la vinculación desarrolla en nosotros el valor de la empatía y del voluntariado a través de vinculación institucional y/o un docente”</p>

Fuente: Elaboración propia.

Los hallazgos de la categoría muestran evidencia desde la voz de los participantes, la aportación del posgrado en la adquisición de competencias profesionales materializadas en tres componentes principalmente; como valor añadido, en la adquisición y desempeño de dichas competencias reconocen el proceso de vinculación exitosa.

Además, lo encontrado por (Ortega, Rendón y Ortega, 2017), para el desarrollo de su práctica profesional se requiere dominar un conjunto de competencias que aseguren ser punto de unión entre la institución y el público; es decir, sus capacidades han de ser las necesarias para gestionar en la comunidad: capacidad de escucha, transparencia, reflexión, actitud crítica, liderazgo y vocación. Se rescata además la percepción de la vinculación de diversos aspectos que favorecen la puesta en marcha de sus propuestas basado en la socialización requerido en el trabajo de investigación e intervención.

En lo referente al rol del tutor, los discursos de las participantes aluden a lo publicado por Torres y Serafín (2014), quienes describen algunas valoraciones sobre el trabajo académico en los posgrados, por ejemplo, el diálogo y confianza que se establece en el aula de clases entre profesores y estudiantes, asignándoles una connotación legítima de intercambio de conocimiento y aprendizaje; abonarán además a desarrollar procesos de aprendizaje que impulsen la capacidad de utilizar lo aprendido en el aula en diversos contextos y disciplinas de la socioformación, y lleve de manera natural al desarrollo de la creatividad y la innovación de su práctica (ver Tabla 2).

Tabla 2. El rol del tutor durante el proceso formativo en el posgrado

Categoría	Unidades de análisis
Motivación hacia la Superación Académica [MSA]	<p>P1 “coincidir con un gran tutor, el cual me motivó y me alentó a ver más allá de la maestría”</p> <p>P2 “siempre consideró que había más en mí para dar, pese a las adversidades me empujó y digo me empujó bastante”</p> <p>P4 “también me motivó a seguir adelante y a no desistir”</p> <p>P5 Sus consejos contribuyeron de manera favorable para mi crecimiento personal y académico”</p> <p>P9 “se relaciona con seguir estudiando un posgrado y en el caso de hacerlo en el extranjero”</p>
Aprendizajes Situados [AS]	<p>P1 “las aportaciones que mi tutor me dejó fueron enriquecedoras, las lecciones y aprendizajes que mi tutor dejó en mí fueron muy valiosas”</p> <p>P5 “debo admitir que fue todo un reto responder a las expectativas de mi directora, con su acompañamiento logre aprendizajes sólidos en educación”</p> <p>P12 “fue un buen guía durante mi proceso como estudiante y en mi proyecto de intervención de principio a fin”</p>
Desarrollo de Habilidades [DH]	<p>P2 “aprendimos desde su rol como se hacen las cosas o bien, cómo no se hacen, siempre desde la reflexión y la práctica”</p> <p>P3 “provocar un desvío del tema y ahí es cuando entra el tutor quien ve tu tema con mirada crítica y te ayuda a entender a redactar o explicar el contenido”</p> <p>P6 “despertó en mi esa capacidad de análisis, de reajuste, la agilidad mental de mi tutora al reorganizar mis ideas, encaminarse, e ir hilando y construyendo una propuesta de intervención”</p> <p>P18 “desarrollo de habilidades sociales a partir del trabajo en equipo”</p>
Diálogo y Confianza [DC]	<p>P1” esa confianza que también se necesita para lograr el desarrollo de los proyectos”</p> <p>P2 “en los encuentros con mi tutor, me daba tranquilidad”</p> <p>P4 “sus palabras generan seguridad y confianza”</p> <p>P5 “El diálogo me ha permitido expresar mis necesidades e intereses y recibir retroalimentación”</p> <p>P6 “Siempre existió una comunicación continua”</p> <p>P17” me ha ayudado a encontrar contactos para futuros escenarios laborales”</p>

Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a las aportaciones del profesorado se reconocen diversas perspectivas educativas: académica, técnica, práctica y reflexiva mismas que inciden en el interior y exterior del aula una cultura que apoye el quehacer colectivo promueve e impulsa el trabajo cooperativo y colaborativo (ver Tabla 3).

Tabla 3. Aportaciones del profesorado en el de su profesión

Categoría	Unidades de análisis
Buenas Prácticas Docentes [PD]	<p>P1 “aportó enseñanzas muy valiosas que hoy en día me ayudan en vida profesional como docente.”</p> <p>P2 “aprendí diversas metodologías de trabajo activo, valoro a los que se esforzaron para formarnos”</p> <p>P3 “diferente perspectiva de las cosas, que dan insumos para situaciones a las que te puedas enfrentar como docente”</p> <p>P4 “la importancia de contar con modelos a seguir, de docentes que inspiren y motiven a amar lo que se hace”</p> <p>P5 “aprendí mucho, cada uno de ellos tiene una característica que es digna de admirar, de cómo ejercer la docencia”</p> <p>P6 “los docentes como consecuencia de la reflexión en las aulas lograron enriquecer mi proyecto y dirigirlo hacia el “camino” correcto”</p> <p>P12 “te preparen para enfrentar situaciones complicadas, lo que permite desarrollar profundos significados de tu experiencia”</p> <p>P 15</p>
Responsabilidad social [RS]	<p>P1 “la colaboración con el contexto educativo externo es imprescindible para el logro del proyecto, conocer sus necesidades y diseñar en función de ellas”</p> <p>P2 contribuyó en la formación de profesionales proactivos, capaces de impactar en los centros educativos”</p> <p>P3 “buscar estrategias para llegar a quienes debo mantener informados de actualizaciones y ver como gracias al buen uso de ellas”</p> <p>P5 “ser sensibles ante las problemáticas del Sistema Educativo Mexicano y tomar acciones sobre ello”</p> <p>P6 “plantarse en escenarios reales, trabajando en el ámbito educativos, no desde mi perspectiva, sino de la de ellos”</p> <p>P11 “tener contacto con comunidades vulnerables e involucrarse cuando la causa es coherente con los objetivos del trabajo”</p>

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados permiten concretar los hallazgos de Piña (2013); las condiciones brindadas en los estudios de posgrado, como infraestructura, profesores y estudiantes en la apropiación del conocimiento para tener las competencias de entablar relaciones efectivas entre todos los actores educativos al interior del programa y en las instituciones beneficiarias de los proyectos, es fundamental para fortalecer la vida académica no restringida al salón de clases.

Los retos en los procesos formativos de trayectoria operados en el posgrado radican en la incorporación del modelo por competencias a su educación y con ello, al elevar la calidad educativa se debe apostar por garantizar una formación integral en los estudiantes (Jiménez, Hernández, y Alfonso, 2013). Si bien, es menester mencionar que dentro de las aportaciones que hace este modelo educativo hace a la formación integral se encuentra el reconocimiento de la importancia de las tutorías, la formación en valores, la educación contextualizada y el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para la vida diaria (López-Figueroa, 2014; Zapata 2015).

Concebir la educación de posgrado en educación centrada en el sujeto, objeto de formación integral, implica pensar la realidad y las situaciones problemáticas que enfrenta. Escuchar sus voces, es aceptar que algunas de ellas manifiestan retos y habilidades formativas que no se resuelven durante su formación, plantean la necesidad de responder desde lógicas diferentes para indagar la naturaleza de las necesidades pedagógicas y sociales que van más allá de los cursos de intervención educativa ofertados en los posgrados.

Desde las voces de los participantes, el enfoque de la intervención educativa que se promueve en el posgrado, es una estrategia que funciona como recurso concreto, porque ayuda a resolver problemáticas específicas durante su formación, sin embargo, no debe ser considerado como un fin en sí mismo, desde su perspectiva la formación va más allá del contenido por el contenido mismo, sino la capacidad para desarrollar habilidades del pensamiento, la reflexión y actuación en su realidad inmediata a través de prácticas educativas, dirigidas por sus tutores, profesores y particularmente, desde un marco ético y de responsabilidad social.

En el caso particular del posgrado objeto de estudio responde a la característica de los procesos formativos presenciales que están regulados a nivel nacional ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de carácter profesionalizando para los programas de posgrado de acuerdo con el CONACYT; según los discursos del 60% de los estudiantes, se cumplen los objetivos del programa y se rescatan categorías interesantes que dan cuenta de la calidad de la formación expresada en tres líneas temáticas. Los resultados de la investigación muestran que los logros del proceso de tutoría en el posgrado no distan a los del programa institucional de acompañamiento de los alumnos del bachillerato ni de educación superior, en los cuales si bien, estriban sus diferencias particulares, se involucran diversos aspectos con el contexto personal (socio afectivo) y académico (de aprendizaje). Asimismo, se presentan elementos relacionados con la práctica del docente tutor al interior del centro escolar, así como la construcción social de la problemática en la institución de la incipiente capacitación del docente tutor para atender aspectos socio afectivos y necesidades individuales en la comunidad de estudiantes. Los hallazgos también muestran evidencia de la necesidad de entender los tipos de tutorías que se desarrollan en la formación de estudiantes, así como de establecer con claridad las funciones del tutor durante el acompañamiento de sus trayectos formativos y el desarrollo de su trabajo terminal e intervención en campo, evitando confusiones entre estos roles de tutoría. Resulta necesario, continuar con investigaciones a partir de estudios diagnósticos *in situ*, que cedan la voz a los estudiantes y a través de estas, indagar en los aspectos subjetivos de las tutorías, con la intención de identificar posibles áreas de intervención en pro de mejorar los procesos socio afectivos que posibiliten relaciones de cercanía y confianza entre maestros tutores y sus estudiantes (Boroel, et al, 2018; Ponce, Aceves y Boroel, 2020).



## Referencias

- Amaro, A. (2011). Evaluación de las trayectorias escolares de los alumnos del 6° semestre de la escuela preparatoria oficial no.16 del Estado de México (Tesis de pregrado). México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
- Boroel, B., Sánchez, J., Morales, K. y Henríquez, P. (2018). Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91 -104. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.v20.i2.0>
- Chain, R. (2015). Prólogo. En J. Ortega, R. López, y E. Alarcón (Coord.). *Trayectorias escolares en educación superior: Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp.9-13). Recuperado de: <https://www.uv.mx/bdie/files/2016/01/Libro-Trayectorias-escolares-educacion-superior.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2017). Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017)
- Díaz, J. y Valdés, M. (2016). El proceso pedagógico de posgrado en la especialización médica. Sus esencialidades y fines. *MediSur*, 14(6), 810-815. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2016000600021&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000600021&lng=es&tlng=es).
- García, O. y Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos*, 33 (131), 94-113. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100007&lng=es&tlng=es).
- Jiménez, Y., Hernández, J. y Alfonso, M. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 13(61). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179427877004>
- López-Figueroa, M. (2014). El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media. [Tesis de doctorado]. Puebla, México: UIA Puebla.
- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-25. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/301538011\\_Las\\_trayectorias\\_formativas\\_de\\_los\\_formadores\\_de\\_docentes\\_en\\_Mexico/fulltext/57395d2508ae298602e2c259/Las-trayectorias-formativas-de-los-formadores-de-docentes-en-Mexico.pdf](https://www.researchgate.net/publication/301538011_Las_trayectorias_formativas_de_los_formadores_de_docentes_en_Mexico/fulltext/57395d2508ae298602e2c259/Las-trayectorias-formativas-de-los-formadores-de-docentes-en-Mexico.pdf)
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Ortega, A, Rendón, L y Ortega, J (2017). La profesionalización del community manager: claves para una formación especializada de posgrado. *Revista Lasallista de Investigación*, 14 (1), 217-232. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n1a19>
- Panes, R. y Lazzaro-Salazar, M. (2018). Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática. *UCMaule Revista académica*, (54), 9-34. Recuperado de: <http://revistaucmaule.ucm.cl/article/download/51/50/>
- Ponce, S., Aceves, Y. y Boroel, B. I. (2020). Exploración del comportamiento de un instrumento para evaluar la función de tutoría académica en el contexto de escuelas normales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 139-155. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.006>

- Ponce, S., Mendivil, G., Alcántar, V., Serna, A. & Hernández, L. (2015). Strengthening learning programs for teachers training. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*. 23 (1), 9-20. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/v23i01/48854>
- Simons, H. (2014). Case Study Research: In Depth Understanding in Context. En *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 455-470). New York, United States of América: Oxford University Press.
- Krueger, R. y Casey, M. (2015). *Focus Groups: A practical guide for Applied Research*. Thousand Oaks, California USA: SAGE Publications Ltd.
- Zapata, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2). Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/1420/1134>