



## CINCO DÉCADAS DE EVALUACIÓN CURRICULAR EN MÉXICO

**Aleyda Yamilet Fandiño Ojeda**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241  
fandino.aleyda@upnslp.edu.mx

**Área temática:** Evaluación educativa

**Línea temática:** Evaluación curricular y acreditación de programas

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

La Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 (UPN 241) como institución formadora de docentes mediante el programa de posgrado de la Maestría en Educación Básica (MEB) que tiene dos propósitos complementarios; el primero es de profesionalización del docente de educación básica, y el segundo está orientado más al desarrollo profesional en el que se procura que el docente desarrolle sus habilidades y capacidades de reflexión y transformación de su práctica educativa al relacionar la teoría y práctica a través de proyectos de intervención.

Con esta investigación se evaluó el impacto del programa de posgrado a partir del desarrollo profesional de 11 egresados de la generación 2017-2019 de la Maestría en Educación Básica de la especialidad de "Construcción de habilidades del pensamiento. Metodológicamente se basa en la investigación evaluativa, el paradigma fue el interpretativo y enfoque mixto. Las técnicas de recopilación de datos que se utilizaron fueron la encuesta y la entrevista semiestructurada y se diseñó una guía de entrevista.

Se establecen relaciones y conclusiones con el propósito de la investigación relacionado a evaluar el impacto del programa de la MEB desde el perfil de egreso, el modelo educativo y el desarrollo profesional en sus tres subcategorías, profesionalismo, profesionalización y profesionalidad; en la que se observó que el impacto a estas categorías es significativo tanto personal como profesionalmente y que la reflexión de la práctica docente les brindó el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, metacognitivo además de actitudes de compromiso, proactividad y responsabilidad de su papel en la educación.

**Palabras clave:** Evaluación de programas, posgrado en educación, desarrollo profesional.

## Introducción

La Universidad Pedagógica Nacional nació por decreto presidencial el 29 de agosto de 1978, como institución pública de Educación Superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se estableció como finalidad prestar, desarrollar y orientar los servicios educativos de tipo superior, encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades de la sociedad mexicana. Sus objetivos son contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y constituirse como una institución de excelencia para la formación de los maestros de México. Las funciones sustantivas son: docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión universitaria.

Durante el curso de su historia, en la UPN 241 han existido varias acciones académicas para la formación y superación profesional del magisterio en servicio. Entre esos esfuerzos están los Talleres Integradores para la Licenciatura en Educación en Plan 85 y Plan 94. Posteriormente, fueron diseñados y otorgados programas de posgrado, como son la Maestrías en Educación con Campo en Formación Docente y Práctica Profesional, así como la Maestría en Desarrollo Educativo (UPN, s/f).

Otro programa de posgrado dirigido a la formación del docente es la Maestría en Educación Básica (MEB) que se proyectó para que atendiera diferentes líneas educativas y se propuso un enfoque interdisciplinario, para contribuir a la obtención de competencias para diseñar, desarrollar y analizar propuestas de intervención en la Educación Básica, así como el desarrollo de las competencias profesionales del docente.

El programa educativo es de corte profesionalizante (reflexivo-transformador de la práctica docente), es decir, “es un proceso socializador, dinámico y complejo en el cual el sujeto recupera su propio saber en el espacio de trabajo, que le permite tomar decisiones ejerciendo la democracia, la autonomía y la responsabilidad” (UPN, 2009, p.39).

Durante el programa de posgrado ofertado en la Universidad pedagógica Unidad 241 no se ha evaluado de manera sistemática la operación, el trabajo docente, el impacto en la transformación de las prácticas profesionales de los egresados, ya que no hay seguimiento de egresados; lo anterior brinda información relevante para la mejora, actualización o reorientación de las acciones de docentes e institucionales.

En marzo del 2018 la UPN Ajusco convocó a llevar a cabo una autoevaluación de los diferentes programas en la Unidad 241. Es así, que Martínez, Fandiño y Martínez (2018) realizaron un primer ejercicio de autoevaluación con información administrativa y de recuperación de algunos documentos de servicios escolares, bases de datos entre otros. Este ejercicio de hacer una autoevaluación del programa de la Maestría en Educación Básica es el primero que se sistematiza y se concentraron las cinco generaciones ofertadas en la UPN unidad 241 hasta el 2018, además de que se hizo con base en los 15 criterios que se consideran para el ingreso al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP), lo anterior con el propósito de saber el proceso y el estado actual del programa y sus elementos constitutivos.

Se hizo evidente que en el programa no se tienen mecanismos institucionales para evaluar los planes de estudio, a los egresados, la demanda actual de los estudios de posgrado en los aspirantes; solo el estudiante evalúa a los docentes, pero no hay seguimiento a los resultados de dicha evaluación. Y en la evaluación de la pertinencia del programa a nivel curricular se realizan apreciaciones en el momento de la operación de los diferentes módulos, pero no se documenta, sistematiza y mucho menos se lleva a cabo un informe.

A partir de lo descrito anteriormente se planteó la pregunta que guio la investigación ¿Cuál es el impacto de Maestría en Educación Básica con especialidad en Construcción de habilidades del pensamiento de la UPN 241, a partir del desarrollo profesional de los egresados de la generación 2017-2019?

Los objetivos orientan las acciones de la investigación hacia determinadas metas o resultados que se esperan obtener o que marcan el alcance con relación a la profundidad y complejidad de esta; es así como el objetivo de la investigación fue: Evaluar el impacto de Maestría en Educación Básica con especialidad en Construcción de habilidades del pensamiento, a partir del desarrollo profesional de los egresados de la generación 2017-2019.

Llevar a cabo la investigación fue conveniente en primer lugar porque el programa de MEB fue parte de la formación de cinco generaciones y en ese tiempo no se ha hecho un seguimiento de egresados para conocer o identificar lo que el programa ha aportado al desarrollo profesional del docente de educación básica. Además de sistematizar la información referente a este desarrollo de cada docente a partir de sus decisiones e implicación en procesos de actualización y de cursar en posgrado en la UPN 241.

## Desarrollo

La definición de evaluación según Fernández-Ballesteros (2001) tienen tres extremos “...de un lado, *qué* supone ‘mérito’ (o valor) del objeto, de otro, *cómo* habría de realizarse la ‘estimación’ y, finalmente, *para qué* habría de realizarse la evaluación” (p. 22). Para evaluar el mérito y el valor existen dos elementos; el primero si se alcanzaron los objetivos y el segundo el análisis de si se lograron los resultados o cual fue su impacto.

Por su parte Pérez Juste (1995) define la evaluación como “...la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora” (citado por Pérez Juste, 2000, p.269).

Y la evaluación de programas para Pérez Juste (1995)

...es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del

programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso (citado por Pérez Juste, 2000, p. 272).

El proceso de la investigación que se llevó a cabo se basó en la investigación evaluativa como metodología que proporciona pautas específicas para planificar, mejorar o justificar un programa y, por tanto, es una forma de valorar las prácticas educativas de manera contextualizada a través de criterios igualmente contextuales.

La investigación evaluativa se encuadra en un contexto de cambio y más concretamente, en un contexto de cambio social. Se trata, de un enfoque reactivo de la investigación, dentro de la corriente de pensamiento paradigmático de base crítica, que busca ofrecer soluciones a problemas concretos, desde una posición pragmática y contextualista, desde la que se defiende una noción situacional del desarrollo social, en vez de unos métodos estándar fijos como base y apoyo al desarrollo social emancipatorio (Bredo, 2006; Escudero, 2009 citado por Escudero, 2016, p. 3).

El paradigma fue el interpretativo que se centra en la necesidad de comprender el significado de los fenómenos sociales y dejando de lado las explicaciones científicas. Como menciona Dorio, Sabariego y Massot (2009) este paradigma tiene un doble motivo el primero es que los métodos pretenden atribuir significado a la situación estudiada y descubrir el significado que los acontecimientos tienen para quienes los experimentan; y el segundo es que la recogida de información está estrechamente unida al mismo proceso de su análisis, pues el investigador no se limita a describir qué pasa, sino que indaga por qué pasa lo que pasa y analiza críticamente aquello que está captando.

El enfoque de investigación fue mixto según la designación que hace Hernández-Sampieri y Mendoza (2008 citado por Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2014):

...representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 534).

En esta investigación la población de los egresados de la generación 2017-2019 fueron 24. Los participantes fueron elegidos mediante muestreo intencional "en los que se seleccionan sujetos particulares que son expertos en un tema o relevantes como fuentes importantes según criterios establecidos" (Sabariego, 2009, p.148). Por lo que solo se invitó a participar a los egresados de Maestría en Educación Básica que cursaron la especialidad de Construcción de habilidades del pensamiento solo 11 de 13 egresados aceptaron participar. Las técnicas de recopilación de datos que se utilizaron en esta investigación fueron la encuesta y la entrevista semiestructurada y como instrumento para esta técnica se diseñó una guía de entrevista.

El análisis de resultados de los instrumentos de recopilación de datos se organizó en dos fases, la primera fue mediante un análisis cuantitativo de las dos encuestas mediante la estadística

descriptiva mediante la distribución de frecuencias determinando la frecuencia absoluta además de la frecuencia relativa. Para la organización de los datos obtenidos se utilizaron tablas de frecuencia del programa SPSS y diagramas de barras. La segunda fase de análisis fue proceso cualitativo para analizar las entrevistas semiestructuradas mediante tres tareas básicas de análisis: la reducción de datos, la disposición de datos y la extracción y verificación de conclusiones (Miles y Huberman, 1994 citadas por Rodríguez, Gil y García, 1999).

A continuación se presentarán los resultados parciales de las encuestas que fueron datos proporcionados por los egresados relacionado al modelo educativo y plan de estudios se obtuvo que consideran que les fue favorable y de mucho aprendizaje y experiencia, pero sobre todo lograron reflexionar su práctica profesional e ir más allá al conocer la política educativa, las características del plan de estudios de los diferentes niveles educativos; además de que en específico desarrollaron competencias para el desarrollo de habilidades del pensamiento.

El desarrollo del programa educativo fue un proceso en el que se fue retomando cada vez más información y habilidades, pero sobre todo aplicándolo a un caso o situación específica como su proyecto de intervención, los bloques y el contenido que se trabajaba fue de mucho apoyo para la comprensión de su labor y del aprendizaje de los estudiantes, aunque también refieren que en algunas ocasiones los asesores cambiaban contenidos y se percibía esto como desarticulado o repetitivo. Sin embargo, la mayoría lo valoró como una buena experiencia y que apoyó a su formación y desarrollo profesional.

En este sentido, se percibe que los egresados tuvieron un acompañamiento y apoyo con los asesores que facilitaron los procesos de reflexión y aprendizaje, así como de darse cuenta de su desempeño a partir de las evaluaciones tanto parciales como finales. Aunque la mayor área de oportunidad se percibe en la retroalimentación del producto integrador relacionado al proceso de avance del proyecto de intervención o el documento recepcional, ya que para algunos no fue valorado como positivo.

Otra categoría fue el perfil de egreso que pretende ser unitario al considerar los conocimientos tanto teóricos, institucionales y sociopolíticos en educación, asimismo sus actitudes y la acción del docente. En cuanto a la dimensión cognitiva los participantes valoraron el logro de estas en muy alto y alto aspectos relacionados a que consideran que comprenden y analizan la articulación de los niveles de educación básica, así como las políticas educativas y sus planes y programas de estudios y, la relación que estos tienen con la organización escolar, el trabajo en su aula, las necesidades del contexto, la sociedad y de sus alumnos.

Los resultados de la dimensión de habilidades para la acción docente los egresados valoran puntuaciones muy altas y altas en habilidades específicas como la comprensión de textos que ayudan a reflexionar y mejorar su trabajo en el aula además de implementar estrategias que favorezcan los aspectos psicosociales, cognitivos y afectivos que percibe de los estudiantes además del uso de recursos tecnológicos, esto último potenciado una vez que se vieron ante la necesidad de resolver y proponer alternativas para enseñar y aprender a distancia, dado que al

momento de entrevistar a los participantes estábamos en ese momento en el que la pandemia de Covid 19 llevó a los docentes a redefinirse.

Por su parte, la dimensión de actitudes interpersonales también fue valorada muy alto y alto en la que los docentes refieren que identifican su papel como agente de transformación de la educación, tanto individual como colegiada hacia la promoción de la educación inclusiva, al desarrollo de proyectos en los que se generen redes de maestros para intercambiar experiencias y apoyarse.

Al respecto, una institución necesita un agente de cambio que con su carisma e inspiración promueva el desarrollo del personal docente, administrativo y de apoyo, con una visión de transformación de la institución. Así lo refiere en la entrevista una egresada al mencionar su identificación como líder y agente de cambio “Yo creo que ahorita que habla de la parte de liderazgo, yo creo que la maestría, a mí me dio mucho a fortalecer, a alcanzar esa competencia o esa habilidad, no sé de qué manera, este, llamarle porque pues si yo era una persona que a lo mejor sí lo sabía, pero si es que no, mejor no, porque alguien más lo diga” (E9P42).

Por último, en lo relacionado a las dimensiones de egreso se tiene una específica de la especialidad de construcción de las habilidades del pensamiento cuya valoración fue alta, muy alta e intermedia y solo una persona refirió una baja valoración. Esta dimensión hace evidente que los egresados cuentan con la comprensión de las aportaciones científicas de los procesos del pensamiento, que identifica y analiza los estilos del pensamiento para poder promover los procesos de aprendizaje mediante estrategias cognitivas, metacognitivas, así como creativas y de pensamiento crítico. Así lo expresó una docente

...al momento de que tomo en cuenta las particularidades de cada uno de los niños, sus necesidades, sus intereses, sus estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, en lo que implica la organización, tanto de las actividades como la selección de las estrategias didácticas que tengo que llevar a cabo con ellos o cómo diseñar los ajustes que se tengan que hacer, y sobre todo, cómo intervenir cuando algún niño tiene alguna dificultad...pues digo que ahí es donde creo que está el reto, en el en la selección y el diseño de la estrategia didáctica idónea, y hacer el ajuste necesario para cambiarlo en caso de que de que se tenga que hacer (E5P38).

Otro reto expresado para el desarrollo de habilidades del pensamiento en su práctica educativa una vez que se tuvo la situación de contingencia sanitaria fue repensar la manera en que lo podían hacer a distancia o mediante los recursos tecnológicos con los que ellos o los estudiantes contaban “Pues a veces, no se logra el llegar a realizar ciertas actividades que nos permitan llegar como a una metacognición y a desarrollar habilidades del pensamiento así muy al 100% no creo que ahorita, por ejemplo, nos han limitado mucho en el sentido de la evaluación bueno, el aprendizaje es a través de la plataforma del Aprende en casa (E4P24).

En cuanto al desarrollo profesional se consideraron tres subcategorías profesionalización, profesionalidad y profesionalismo. La profesionalización implica diferentes formas de formarse



o de obtener conocimientos y habilidades para el logro del ejercicio de su labor en lo educativo a partir de las leyes y políticas educativas estatales y federales.

Los egresados expresaron que su profesionalización posterior al programa de posgrado fue tomar cursos de actualización de temas o de información que el sistema Educativo proponía por las necesidades como el uso de plataformas y recursos tecnológicos. Pero también sobre temáticas que podían brindar estrategias o recursos para trabajar el aprendizaje de matemáticas, escritura, el uso del juego o atender a la diversidad con la educación inclusiva. Hicieron referencia a que ahora hacen una diferenciación entre los cursos de capacitación y los programas de posgrado, ya que en este último desarrollaron habilidades críticas, del pensamiento, tecnológicas y reflexivas.

La profesionalidad “se entiende como el conjunto de hechos que conciernen a las profesiones desde donde se asigna a cada una de ellas el conjunto de rasgos distintivos que les permiten mantener el rango de profesión” (Rosales, 2009, p. 28). De tal manera que los datos obtenidos en la entrevista los egresados reseñan que el programa de posgrado influyó para cambiar en primer lugar su concepción de aprendizaje y enseñanza al pasar de un modelo tradicional a uno activo considerando las características de los programas educativos, de los niños y de las prescripciones institucionales al identificarlo, ello les ha permitido tomar decisiones en su acción profesional. Un punto de referencia para autopercebirse ha sido mediante los discursos de los estudiantes, padres de familia y autoridades inmediatas quienes reconocen y valoran su actuación como docente.

Los egresados compartieron reflexiones relevantes relacionadas al hecho de haber estudiado un posgrado, en el que por un lado los hace sentir reconocidos, valorados y además que favorece a su promoción laboral, una vez que existe reconocimiento sobre todo del director de la institución que hace saber al docente que su trabajo aporta a un propósito institucional o al desarrollo del estudiante. Pero también expresan que esto ya no es conveniente o agradable cuando se les asignan responsabilidades para tomar decisiones, para dirigir a todo el colectivo o para hacer señalamientos a otros de sus dificultades.

Por último, el profesionalismo que tiene como significado de “ser profesional” que podría referirse “a la calidad del trabajo que realiza, el modo y estilo de conducirse y a los estándares que enmarcan su actividad” (Hargreaves, 1996b, p. 2). Una serie de respuestas de los egresados tienen como característica que describen una reflexión de como trabajaban antes comparado en cómo trabajan ahora con sus alumnos; dos de ellos refieren que anteriormente solo ponían a trabajar a los alumnos o se centraban en dar conceptos y definiciones y poner ejercicios y trabajos; pero ahora prestan atención a los procesos de los niños generan reflexión en sus niños, les preguntan porque tienen respondieron de esa manera.

...yo creo que una de las que más me ha impactado de maestría, es que antes era como una maquitina, pon, pon, de hacer trabajo pas, pas, pas y ahora me detengo, ahora observo, reflexiono y me asombro de cómo realizan las cosas tanto en lo presencial

como ahorita que estamos en línea, o sea, siempre me asombran mis alumnos. De cómo razonan de cómo ellos desarrollan lo que pueden para aprender (E3P42).

## Conclusiones

Los resultados anteriores fueron producto de la evaluación de programas que puede aportar a las discusiones sobre educación en cuatro puntos (Castro y Pirelli, 2014).

- Ayudar a ver si los medios son apropiados a los fines del programa o habría mejores caminos para conseguir ese objetivo.
- Ayudar a comparar lo que aporta el programa con relación a otros programas o acciones posibles con los mismos recursos.
- Ayudar a analizar si el programa está logrando lo que se propuso por sí mismo.
- Ayudar en la identificación y análisis de otros efectos no planificados que el programa pueda estar teniendo, tanto positivos como negativos.

A partir de estas directrices y con base en las conclusiones antes descritas permitieron lograr el objetivo de la investigación evaluar el impacto de la MEB en la generación 2017-2019 en su desarrollo profesional y a partir de ello se pueden considerar propuestas para la mejora al analizar lo que el programa quiere lograr, pero también, considerando lo que los docentes necesitan para mejorar su práctica educativa. En ese sentido se pretende a continuación describir algunas propuestas y reflexiones afines al campo de conocimiento.

Se parte del modelo de formación que en la UPN 241 basa sus programas de posgrado que en el caso de la MEB es un modelo en el análisis el cual tiene como características el que para formarse se requiere observar y analizar situaciones de aprendizaje de saber hacer desde la experiencia y la práctica a partir del análisis y reflexión desde sus propios marcos de referencia producto de la formación y trayectoria (Domingo et. al, 2018).

Es necesario también considerar los cuatro componentes propuestos por Zabalza (s/f) de la estructura de las instituciones escolares de calidad: el liderazgo, la organización y desarrollo efectivo del curriculum, las relaciones con la comunidad, actuaciones específicas de desarrollo institucional. Y me refiero a estos componentes como significativos considerando que a partir de estos es relevante hablar de calidad en la educación, además de que, aunque se considere un término universal, se necesita hacer particulares los indicadores, los procesos y los recursos para la mejora de las instituciones a partir del interés que se tiene de que la educación sea de calidad.

Desde la función como docente en la universidad para aportar a la calidad educativa considero necesario el liderazgo para la elaboración de propuestas de mejora institucional y educativa e influir en los diferentes aspectos tanto curriculares, académicos, de enseñanza y aprendizaje.



Implicarse en la actualización o el desarrollo curricular de las licenciaturas y maestrías que tenemos es notable, dado que se requieren actualizar a las demandas actuales, necesidades a las que se enfrentan nuestros egresados en las licenciaturas y de las maestrías.

Para estas acciones se requiere de un trabajo conjunto en equipos o como le decimos en este nivel educativo, integrarnos en colegiado para que las aportaciones sean conjuntas, al trabajar en un programa educativo afín y de la misma manera establecer pautas para evaluar la pertinencia, la eficacia de los programas y de nuestras acciones, así como de los desempeños de los estudiantes; claro que estas evaluaciones no solo implica realizarlas de manera sistemática y constante sino que se lleve a cabo un proceso de análisis y toma de decisiones para la mejora educativa.

Derivado de lo anterior se propone un plan institucional consensuado entre todos los agentes educativos que somos parte de ello, para que se identifiquen áreas de oportunidad, se haga una propuesta, se establezcan mecanismos de evaluación, se analicen y se continúe siempre con miras a la mejora de procesos, insumos, aprendizaje, procedimientos administrativos entre otros.

## Referencias

- Castro, L. y Pirelli, M. P. (2014) La importancia de evaluar los programas educativos. *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, julio, INEE, Montevideo. Consultado 15 de febrero 2020. En: <https://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/La%20importancia%20de%20evaluar%20los%20programas%20educativos.pdf>
- Domingo, A., Galbán, S. Mata, A. Centeno, G., Vergara, M. y Cerecero, I. (2018). La formación del docente y la práctica reflexiva. México: CINADE.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2009) Características generales de la metodología cualitativa. (Parte 1). En R. Bisquerra (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1),1-21.[fecha de Consulta 16 de Febrero de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=916/91649056015>
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). El proceso de evaluación de programas. En: R. Fernández-Ballesteros (2001). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. España: Síntesis
- Hargreaves, A. (1996) Cuatro edades del Profesionalismo y del Aprendizaje Profesional. Seminario internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. Santiago de Chile. En: <https://vdocuments.mx/cuatro-edades-del-profesionalismo-y-del-aprendizaje-profesional-a-hargreaves.htm>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª Ed. México: McGrawHill.

<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Martínez, L., Fandiño, A. Y. y Martínez, J. (2018) *Informe de autoevaluación de la Maestría en Educación Básica*. UPN241.

Pérez Juste, R. (2000) La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, n.º 2, págs. 261-287. Recuperado el 15 de febrero 2020. En: <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2ª ed. Málaga, España: Aljibe

Rosales, M. A. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México: Plaza y Valdés.

Sabariego, M. (2009) El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

UPN (s/f). Quienes somos. Página de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 241. En: [https://www.upnslp.edu.mx/?page\\_id=90](https://www.upnslp.edu.mx/?page_id=90)

UPN (2009). *Documento base de la Maestría en Educación Básica*. México:

UPN.

Zabalza, M. A. (s/f) La mejora de la calidad de las escuelas. Universidad de Santiago de Compostela.