



TRAYECTORIA FORMATIVA EN EL POSGRADO CON ORIENTACIÓN EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Boroel Cervantes Brenda Imelda
Universidad Autónoma de Baja California
brenda.boroel@uabc.edu.mx

Contreras Espinoza Iván de Jesús
Universidad Autónoma de Baja California
ivancontreras@uabc.edu.mx

Garduño Espinoza Yéssica Sandybel
Institución de adscripción del autor 2
sgarduno@uabc.edu.mx

Área temática: A.9) Sujetos de la educación

Línea temática: 2. Trayectorias escolares, profesionales e institucionales individuales y colectivas

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación



Resumen

El trayecto formativo en la formación del 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 y la segunda, se asocia más a lo cualitativo del proceso que vive un estudiante durante su trayectoria formativa, como las experiencias, aprendizajes, donde el profesor tutor juega un rol importante en la obtención del diploma o grado. El objetivo de este trabajo fue Recuperar 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 un estudio de caso bajo 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: 1) Competencias profesionales para el desarrollo de una propuesta de intervención, el cual desdobló cuatro categorías, 2) La figura del tutor durante el trayecto formativo, compuesto por cuatro categorías de análisis y, 3) Aportaciones del profesorado a su perfil de egreso, conformada por dos categorías; mismas que dan cuenta de la riqueza formativa en el ámbito personal, académico y socioformativo de los estudiantes.

Palabras clave: estudiantes de posgrado, trayectoria formativa, intervención educativa

Introducción

La formación en el posgrado en México

La educación superior en México se caracteriza por encontrarse en un contexto complejo, en el cual participan diversos objetivos, políticas, tipos de instituciones y formas de financiamiento. Las últimas décadas se han distinguido por el aumento de la demanda y el aseguramiento de oferta de estudios para la población mexicana (Turián, 2011). El posgrado en México se constituye de estudios de especialidad, maestría y doctorado y se ofrece en una amplia diversidad de IES, del total de 10,737 instituciones que ofrecen este nivel de estudios, 41% de ellas tienen financiamiento público y el resto opera bajo financiamiento privado (COMEPO, 2015). En el ciclo 2020-2021, se atendía a un total de 402,727 estudiantes, 16% (58,520) de ellos estudian una especialidad, 71% (298,158) se encuentran en el nivel maestría y 14% (46,049) se encuentran matriculados en el nivel de doctorado (ANUIES, 2021). La amplia diversidad que actualmente existe en estos niveles formativos en México, que se caracteriza por su multiplicidad de propósitos, estructuras colegiadas, coordinación entre Estado, instituciones y sector empresarial (García de Fanelli, 2012).

Adicional a la alta demanda, a la intención de fomento de competitividad y a la evaluación asociada a los programas educativos, a partir de 2019, la educación superior es una obligación del Estado (DOF, 2019). Como tal, implicó que las Instituciones de Educación Superior (IES) y los centros de investigación que ofrecen licenciaturas y posgrados en México modificarán su relación con el Estado Mexicano. Si bien desde el inicio del Siglo XXI los estudios superiores se caracterizan ya por la acentuación de los elementos de demanda, competitividad y evaluación, se perfiló el énfasis en las métricas de indicadores como eje de planeación y orientación de la universidad mexicana (Acosta, 2020). Por supuesto, esta condición adquiere un matiz importante al resaltar la condición de obligatoriedad que ahora la caracteriza.

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). En ese sentido, Ahora bien, en la intención de explorar si los estudiantes durante su estancia formativa lograron consolidar las competencias profesionales durante su trayecto formativo, así como la conciencia de su entorno para fortalecer los procesos educativos de la entidad se desarrolla el proyecto de investigación, cuyo objetivo fue recuperar desde las voces de los estudiantes su percepción sobre el aporte formativo del acompañamiento metodológico de la intervención socioeducativa como resultado de su trayecto formativo en el posgrado en educación.

Desarrollo

Trayectoria formativa como experiencia educativa

La trayectoria formativa en los estudios de posgrado se puede agrupar en dos sentidos: 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, 1995). La segunda, 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.

La trayectoria formativa, entonces, la podríamos resumir, de forma secuencial o itinerante, de la siguiente manera: 1) ingreso al programa; 2) avance dentro del mismo, según la estructura curricular definida en el plan de estudios, incluyendo a las asignaturas (como estructura más típica), u otros envoltentes curriculares que se definan en las instituciones, como pueden ser los seminarios, estancias de investigación e intervención, asesorías, estudios independientes, entre otras. Durante este proceso, se dan un sinfín de experiencias formativas que dependen del modelo educativo y, por supuesto, de las posibilidades y realidades de cada institución; 3) De manera paralela al avance en el programa o en el último tramo de formación, se elabora un producto final, que puede consistir en una tesina, tesis, portafolio, propuesta de intervención u otro que defina el plan de estudios, aquí, la figura del tutor, director de tesis o trabajo terminal, o asesor juega un papel preponderante para el proceso formativo (Revilla, 2018); 4) finalmente, se aprueba dicho producto final, para, posteriormente, la obtención del diploma (especialidades) y los grados (maestría y doctorado). 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.

Posgrados en Educación con énfasis en Intervención Educativa

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 2022-2023 de la matrícula estatal en posgrado fue de 5,897 estudiantes, incluyendo el sector público y particular, tanto en especialidad, maestría y doctorado. Los programas de maestría en el área de educación incluyen a 5,493 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.

El posgrado cuenta con la distinción del Sistema Nacional de Posgrado; su orientación es profesionalizante centrado en el alumno, en el cual se desarrollan competencias en las áreas de procesos formativos y de gestión educativa, que contribuyen a la profesionalización de las tareas del sector; el programa, además, enfatiza en la formación metodológica básica para la elaboración y desarrollo de proyectos de intervención en el área de la educación. Ofrece la posibilidad de identificar una problemática en el contexto educativo, diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención educativa, para generar reflexiones y realizar recomendaciones y propuestas a instituciones educativas logrando así la formación de profesionales activos que mejoren los procesos de formativos en la entidad. Como meta se busca consolidar la formación de profesionales capaces de incidir de manera efectiva en la solución de la problemática educativa local, regional, y nacional bajo principios de innovación, responsabilidad social y ética, en las áreas de gestión educativa y procesos formativos para el logro de la transformación del entorno educativo. La estructura curricular se enmarca la premisa de flexibilidad curricular, oferta 15 asignaturas de carácter obligatorio y optativo; el sistema de acreditación vía créditos, como producto muestra evidencia de la implementación de un Programa de Intervención Educativa.

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 *recuperar desde las voces de los participantes su percepción sobre el aporte formativo metodológico de la intervención educativa como resultado de su trayecto formativo en el posgrado en educación.*

Estrategia metodológica

El proyecto se desarrolló en el marco de la aproximación cualitativa de diseño fenomenológico (Moustakas, 1994), cuyo objetivo residió en 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 noroeste de México.

La muestra se conformó por doce estudiantes distribuidos en dos grupos de seis cada uno; el muestreo responde a casos tipo, como criterio de selección, estudiantes matriculados en el

cuarto semestre del programa y que hayan vivido la experiencia de recibir tutoría al menos en tres ocasiones al semestre.

Recolección de datos

Los datos observados se obtuvieron mediante la aplicación de la técnica grupo focal a estudiantes, por posibilitar obtener información desde actores involucrados. Casey and Krueger (2000), define la técnica como “aquella que desarrolla un proceso de entrevista en un entorno más natural entorno que el de la entrevista individual porque los participantes influyen y influenciados por otros, tal como están en la vida real ”(p.11).

Análisis de la información

La transcripción de los grupos focales fue textual, se consideró la totalidad del audio del grupo. En lo referente a la técnica de reducción de datos, se establecieron categorías y unidades de análisis acordes al objetivo del proyecto y los datos obtenidos. El procedimiento de análisis siguió la propuesta de (Mayring, 2000). Las unidades de análisis fueron codificadas e incorporadas a una categoría correspondiente. En este sentido, las unidades de análisis fueron unidades gramaticales, dado que se tomaron las oraciones que enfatizan los aspectos formativos referentes a los principios y valores ético profesionales. Se obtuvieron inicialmente trece categorías, mismas que fueron reducidas a diez en un segundo análisis. Se utilizó análisis de contenido de tipo inductivo con el objetivo de asociar códigos con fragmentos del texto, y crear proyectos denominados “unidades hermenéuticas” (UH) que incluyen documentos primarios como por ejemplo, citas, códigos y memos.

Resultados

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

1. Competencias profesionales para el desarrollo de una propuesta de intervención, el cual desdobló cuatro categorías: a) Actualización Profesional [AP]; b) Aprendizaje Experiencial [AE]; c) Conocimientos Técnicos y, d) Vinculación Externa [VE].
2. Rol del tutor durante el trayecto 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 a su perfil de egreso, 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. 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. Se plasman los siguientes discursos:

“Las lecciones y aprendizajes que mi tutor dejó en mí fueron muy valiosas; aprendí cómo redactar documentos científicos, la seguridad de exponer en un congreso y la realización de tener mi primera publicación” “Aprendí a trasladar mi perspectiva de la investigación a la intervención educativa”

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, situación que se asemeja a lo encontrado por (Ortega, Rendón y Ortega, 2017), para el desarrollo de su práctica profesional se requieren capacidades necesarias para gestionar en la comunidad: capacidad de escucha, transparencia, reflexión, actitud crítica, liderazgo y vocación.

En el marco de las funciones del tutor durante el proceso formativo en el posgrado, se rescataron fragmentos interesantes en el estudio:

“Fue un gran acierto la asignación de tutores que no solo desempeñen el rol de tutor-proyecto- tutorado, sino que también tenga esa empatía por escuchar inquietudes u otras cosas quizá ajenas al proyecto académico que generan seguridad y confianza en uno mismo”

Los discursos referentes al rol del tutor por categorías se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. El rol del tutor durante el proceso formativo en el posgrado

Categoría	Unidades de análisis
Actualización Profesional [AP]	P2 “la confianza que inspira y practica el tutor en cada encuentro, te permite no sentirte conforme con lo que tienes en el presente e ir por más” P4 “me motivó a no desestimar mis metas personales y académicos” P7 “en las sesiones de tutoría siempre revisaba las opciones de doctorado orientado a mi perfil”
Aprendizaje Experiencial [AE]	P1 “lecciones y aportaciones muy valiosas para mi aprendizaje” P2 “con mi tutor transité espacios de aprendizajes de grandes retos, pero con su acompañamiento logré obtener el grado” P10 “fue un buen guía durante mi proceso como estudiante y en mi proyecto de intervención de principio a fin”
Desarrollo de Habilidades [DH]	P1 “me hizo ver que me hacían falta algunas herramientas que no tenía desarrolladas y me oriento en el proceso de adquisición de escritura académica” 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”
Diálogo y Confianza [DC]	P1” esa confianza que también se necesita para lograr el desarrollo de los proyectos” P4 “sus palabras generan seguridad y confianza” P5 “El diálogo me ha permitido expresar mis necesidades e intereses y recibir retroalimentación”

Fuente: Elaboración propia.

Los discursos de las participantes aluden a lo publicado por Torres y Serafín (2015), 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.

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. Algunos fragmentos de los participantes fueron

“Durante las clases, logramos desmenuzar al Sistema Educativo en México; sus necesidades, carencias y situaciones de la vida laboral de docentes e investigadores; eso contribuyó en cierta medida a querer mejorar nuestra práctica; finalmente, la determinación de evitar ciertas actuaciones no favorables en los procesos formativos”.

Tabla 6. Aportaciones del profesorado en el de su profesión

Categoría	Unidades de análisis
Buenas Prácticas Docentes [PD]	P1 “aportó enseñanzas muy valiosas que hoy en día me ayudan en vida profesional como docente.” P3 “diferente perspectiva de las cosas, que dan insumos para situaciones a las que te puedas enfrentar como docente” P4 “la importancia de contar con modelos a seguir, de docentes que inspiren y motiven a amar lo que se hace”
Responsabilidad social [RS]	P7 “contribuyó en la formación de profesionales proactivos, capaces de impactar en los centros educativos” P9 “buscar estrategias para llegar a quienes debo mantener informados de actualizaciones y ver como gracias al buen uso de ellas” P12 “ser sensibles ante las problemáticas del Sistema Educativo Mexicano y tomar acciones sobre ello”

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados permiten concordar con 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 escenarios reales de la práctica docente.

Conclusiones

En el marco de los objetivos nacionales para el desarrollo de los posgrados en México, exhaustivamente referenciados en los diversos documentos orientadores de la política educativa; se rescatan como indicadores primordiales la calidad, equidad y pertinencia. Por otra parte, de acuerdo con Torres y Serafín (2014), existe un número importante de investigaciones sobre la operación del posgrado (eficiencia, suficiencia y calidad), Sin embargo, aún hay líneas de investigación pendientes como el impacto de la tecnología, la vinculación y el buen uso de los insumos materiales y físicos en la calidad de la formación de los estudiantes de acuerdo con los parámetros del CONACYT. 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). 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). 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 en cuanto al acompañamiento académico de los estudiantes en el desarrollo de sus trayectos formativos y el del 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, Sánchez, Morales y Henríquez, 2018; Ponce, Aceves y Boroel, 2020).

Referencias

- Acosta, A. (2020). Autonomía universitaria y estatalidad. *Revista de la Educación Superior*, 49(193). <https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1025>
- 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.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior [ANUIES] (2021). *Anuario Estadístico de Educación Superior. Ciclo 2020-2021*. Disponible en: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- 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>
- Casey, M.A. & Kueger, R.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT]. (2019). *Programa nacional de posgrado de calidad*. Marco de referencia para la renovación y seguimiento de programas de posgrado presenciales. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc/19428-marco-de-referencia-para-la-renovacion-y-seguimiento-de-programas-de-posgrado-presenciales/file>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT] (2020b). *¿Qué es el CONACYT?* Disponible en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt>

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2020c). *Programa nacional de posgrado de calidad*. Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de nuevo ingreso modalidad escolarizada. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc/19842-marco-referencia-evaluacion-programas-nuevo-ingre/file>
- Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado [COMPEPO] (2015). *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*. México: Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado.
- 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
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- 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.
- García de Fanelli, A. M., (2012) Acreditación de la calidad y financiamiento. Potenciando el cambio a universitario vía programas no competitivos de mejora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (22).
- 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>
- 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
- 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>
- Piña, J. (2013). Estudiantes de una maestría, sus prácticas académicas, en *El Posgrado Programas y prácticas*, Barrón, C. y G. Valenzuela (coordinadoras), México: IISUE, UNAM.

Torres, V., y Serafín, A., (2015). Prácticas académicas de profesores de posgrado en el contexto de la era Internet. *Revista Iberoamericana para el Desarrollo Educativo*, 5 (10). Recuperado de: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/101>

Tuirán, R. (2011). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. *Suplemento Campus Milenio*, 27.