

Admisión, acreditación y evaluación como procesos formativos de posgrado

*Claudia Rodríguez Lara, Héctor Torres Ríos y Eduardo Mendoza Rodríguez**

Resumen

El propósito del trabajo es describir el sistema de admisión, formación y evaluación de los estudiantes de posgrado de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Tepic 181. Se presentan datos de la habilitación docente, el proceso de selección de candidatos a cursar el posgrado, sedes y subsedes donde se imparte, así como el proceso de acreditación en torno a la trayectoria formativa, las actividades pedagógicas y el proceso de evaluación de los maestrandos.

Se utiliza el método empírico deductivo, haciendo énfasis en una propuesta de investigación descriptiva y evaluativa. Como conclusiones se establece que describir los procesos formativos de posgrado coadyuva al análisis y establecimiento de acciones que propicien la mejora continua y la excelencia académica. Se recomienda que para el proceso de admisión exista una correlación estrecha entre los elementos como la entrevista y el examen de ingreso con el posgrado, tales como la praxis, la pedagogía y la didáctica en la que se desenvuelven los aspirantes. Para el proceso de acreditación, se concluye que las especialidades del posgrado deben tener un proceso sistemático de seguimiento a las asesorías individualizadas y, asimismo, se recomienda que las evaluaciones sean realizadas en colectivo entre los docentes titulares y los maestrandos, promoviendo evaluaciones socioformativas.

Palabras clave

Condiciones de admisión ¶ Acreditación ¶ Formación de docentes ¶ Escuela de profesores

Abstract

The purpose of the assignment is to describe the admissions, development, and evaluation systems of the masters in basic education post-graduate students of Universidad Pedagógica Nacional Unidad Tepic 181. To present data on the faculty's qualifications, postgraduate student selection process, main location and branches where the course is facilitated, the accreditation process that surrounds the learning path, pedagogical activities, and the candidate's evaluation process.

* Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Nayarit, México (claudia.rodriguez@uan.edu.mx)
¶ Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Nayarit, México (hectort@uan.edu.mx) ¶ Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit, México (eduardo.mendoza@uan.edu.mx).

The empirical-deductive reasoning method is used, focusing on a descriptive and evaluative proposal. To conclude it is described how the developing process of the postgraduate curriculum supports the analysis and establishment of actions which enhance academic excellence and continuous improvement. It is recommended that for the admission process there should be a close correlation between elements such as the interview and the entrance exam with the postgraduate course, such as the praxis, pedagogy and didactics in which the applicants develop. For the accreditation process, it is concluded that the postgraduate specialties must have a systematic process of monitoring individualized consultancies and it is also recommended that the evaluations be carried out collectively between the tenured teachers and the master students, promoting socio-formative evaluations.

Key words

Admission requirements  Accreditation  Faculty development  School of professors

ESCRIBIR SOBRE la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es documentar la Institución de Educación Superior pública más importante de México en la formación de profesionales de la educación. Los profesores de la UPN en todo el país, generan conocimientos, estrategias didácticas y modelos pedagógicos que son la base que fundamenta el trabajo de miles de centros escolares para comprender y transformar la educación nacional, o como lo señala la UPN:

La UPN es el resultado de un largo proceso histórico que ha pretendido subsanar las debilidades, lagunas y fallas del sistema nacional de educación, a través de la formación, actualización, superación e innovación de los docentes en México; sus instituciones, procesos y dinámicas formativas y pedagógicas. (2018, p.1)

La UPN cuenta con 70 unidades, 208 subsedes y tres Universidades Pedagógicas descentralizadas, mismas que se encuentran distribuidas en el territorio nacional, en ellas se atiende a más de 56 mil estudiantes a través de programas de licenciatura y posgrado en modalidad escolarizada y a distancia. (UPN, 2022)

De las unidades UPN a la que se refiere este documento, es la UPN 181, antes Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD):

La cual fue creada el 1 de octubre de 1979 y en febrero de 1980 inicia sus funciones partiendo de un diseño nacional para articular los esfuerzos en los estados, con el

propósito de que los maestros en servicio volvieran a los espacios áulicos a estudiar y discutir los problemas educativos más sentidos de la sociedad nayarita, que exigían innovaciones prioritarias no sólo en el ámbito académico, sino también en el administrativo y de la gestión educativa. (UPN, s/f)

En la UPN 181, Tepic se cuenta con la oferta educativa de cuatro programas de licenciatura y dos de posgrado, a saber: Licenciatura en Pedagogía (LP), Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). Por su parte los posgrados son: Maestría en Educación Básica (MEB) y Maestría en Educación Campo de Formación Intercultural Docente (MECFID).

El posgrado inicia sus trabajos en el año 2010 y desde entonces busca que el profesional de Educación Básica renueve y construya conocimientos, desarrolle actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación por competencias, las cuales desarrolla bajo un pensamiento crítico reflexivo que le permite analizar su propia práctica pedagógica. La Universidad Pedagógica Nacional ha sido un semillero del magisterio y se ha consolidado como escuela formadora de docentes, en ese sentido los posgrados que se ofertan tienen que ver con las demandas sociales y contextuales que la práctica docente requiere tanto a nivel nacional como en el Estado de Nayarit.

El programa académico en el cual se centrará el presente artículo es el programa de la Maestría en Educación Básica de la UPN Unidad Tepic 181, el cual surge como oportunidad formativa para los docentes frente a grupo de distintas instituciones educativas, con el objetivo de profesionalizar su práctica, en aras de una transformación y desarrollo positivo de la misma y que directamente incida en la calidad educativa de su enseñanza y en el aprendizaje de sus estudiantes, y con esto construir de manera colectiva, comunidades pedagógicamente sólidas y funcionales.

Para el presente trabajo se asume un método descriptivo haciendo énfasis en el registro y caracterización de los hechos de la realidad con respecto a cualidades que la identifican y definen. Estos elementos son la materia prima que provee elementos de juicio entre las clases de hechos de interés investigados y permite construir explicaciones coherentes con respecto al objeto de estudio señalado.

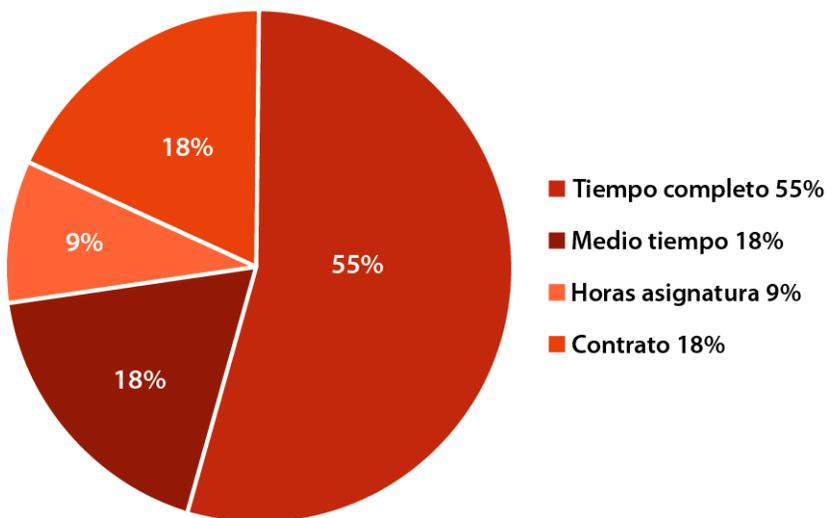
Por otra parte, la metodología descriptiva empleada en esta investigación permite conocer la realidad explorada desde diferentes perspectivas a partir de la recolección de información de los distintos actores que en ella participan. Como sostiene Corbetta (2003) se pretende caracterizar a través de un proceso

primeramente descriptivo la eficacia en los criterios ejecutados para la selección de estudiantes de la MEB de la UPN 181. Para poder recolectar la información se trabaja bajo el enfoque cualitativo, se toma información, se analiza e interpreta a través de la estadística descriptiva y como lo argumenta Sabino (2000), plantea que este tipo de diseño recoja datos de forma inmediata y directa desde la realidad que se estudia.

Los instrumentos de investigación utilizados para recoger la información fueron la entrevista abierta al personal de apoyo administrativo del posgrado y al coordinador del posgrado; el cuestionario del examen de selección de conocimientos que consta de 111 ítems y sus resultados, así como la entrevista estructurada que cuenta con 15 ítems, a los aspirantes del posgrado y sus resultados.

El Núcleo Académico Básico (NAB) de la MEB se encuentra compuesto por seis docentes de tiempo completo, dos docentes de medio tiempo, un docente de horas asignatura y dos docentes por contrato.

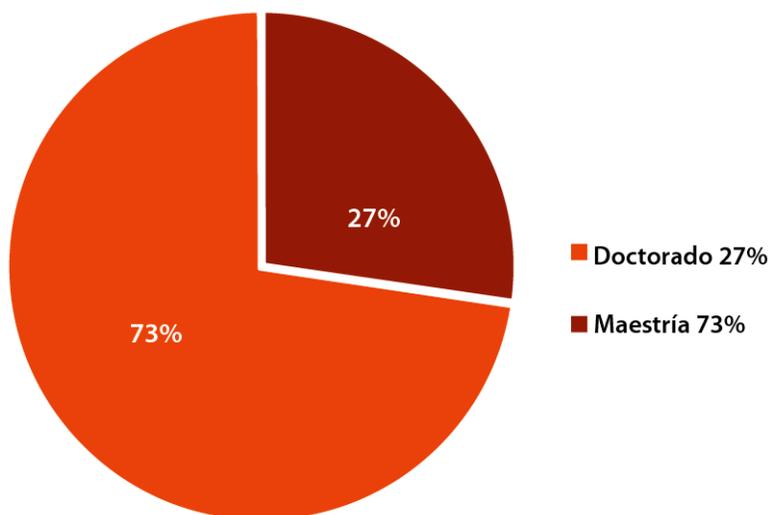
Tabla 1. Tipo de nombramiento docentes de la MEB en UPN 181



Fuente: Elaboración propia, tomado de base de datos de plantilla laboral 2021.

A su vez, el grado académico de los asesores de la MEB es de 3 docentes con doctorado y 8 docentes con grado de Maestría.

Tabla 2. Grado de estudios del NAB



Fuente: Elaboración propia, tomado de base de datos de plantilla laboral 2021.

El proceso de admisión

Dentro del estado del arte sobre los procesos de admisión para la educación superior, existen dos principales posturas, la primera de ellas se enuncia dentro de las condiciones de la excelencia académica y la exclusión; deshecha a los aspirantes que obtienen los resultados con menores puntuaciones dentro del proceso y no permite ingresos fuera de las notas estandarizadas. La postura contraria se desarrolla bajo principios de igualdad, buscando el acceso libre y abierto para todos los grupos sociales a los programas de posgrado (Buendía y Romero 2010) promoviendo un proceso de selección incluyente, que es este último aspecto lo que para la MEB se retoma y se evidencia en la descripción que sucede a continuación.

Los criterios

Los criterios de selección son atendidos en cualquier Institución Pública de Educación Superior, debido a la alta demanda que los programas de posgrado han tenido en las últimas dos décadas. Las políticas de puertas abiertas caracterizaron la primera parte del proceso de modernización educativa en México, pero se llegó a un punto insostenible en aras de calidad y la excelencia, y ha sido así como los filtros son cada vez más estrechos, pero también la oferta va en una creciente

ascendente, visualizando a las maestrías como una continuidad automática después de los programas de educación superior.

Las deficiencias acumuladas y el rezago que viene de los niveles educativos anteriores hacen que la proporción de los jóvenes en edad de ingresar a la educación superior esté muy por debajo de las que presentan algunos países latinoamericanos. Además, la tasa de cobertura se distribuye de manera desigual entre los distintos sectores de la población y existe una considerable deserción; en este contexto, las prioridades de la educación superior son incrementar la eficiencia terminal; ampliar y diversificar la oferta educativa. (Aular, Cendrós y Marcano, 2006)

El proceso de selección de los Mastrandos de la MEB se compone de los siguientes elementos descriptivos: el NAB en reuniones colegiadas con apego a la pertinencia y las necesidades del contexto laboral y académico de la institución, determina los lineamientos que para ese periodo escolar regirán el examen de conocimientos y la entrevista personal a cada aspirante, basándose en los fundamentos que en periodos anteriores se han utilizado, así como en la realidad contextual vigente y determina para el ciclo escolar 2020-2021 la siguiente ruta entendida desde el proceso administrativo y el proceso académico.

A. El proceso administrativo

1. Se elabora una convocatoria pública abierta, elaborada por las autoridades de la institución y autoridades de los Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit (SEPEN), se da a conocer al público en general a través de los diferentes medios de difusión como son las redes sociales digitales y también se hacen impresiones para publicar en documento en físico a través de posters distribuidos dentro de la UPN 181.
2. Posteriormente los (as) interesados (as) hacen un pre registro en la página electrónica de la UPN 181, con la indicación de que los aspirantes deberán de presentar estudios de educación superior afines a la Maestría en Educación Básica.
3. Se elabora, por parte del personal de apoyo administrativo, una base de datos, y se notifica electrónicamente a través de comunicación vía correo electrónico y/o a través de una aplicación de mensajería instantánea que comienza su proceso de selección.
4. Se solicita la documentación necesaria, como título y cédula profesional, carta de liberación del servicio social, identificación oficial con fotografía, y una vez reunida se indica una cita para realizar la entrega

de los documentos oficiales al personal de apoyo administrativo y revisar su currículum académico durante la entrevista por parte del NAB de la Maestría en Educación Básica.

5. Se notifica el día y la hora en que debe de presentarse al examen de selección y a la entrevista académica.

Diagrama 1. Proceso administrativo como criterio de selección



Fuente: Elaboración propia.

B. El proceso académico

Se compone de dos momentos principales: el examen de selección y la entrevista complementándose para poder integrar una evaluación tanto sumativa como formativa dentro del proceso de ingreso. La entrevista a su vez se integra por la revisión del currículum académico y la exposición del anteproyecto de investigación de los aspirantes.

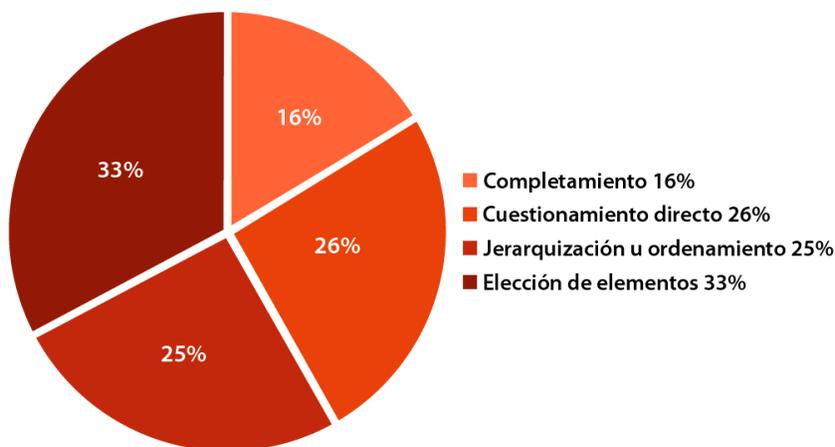
I. El examen de selección

El examen de selección es elaborado por un Consejo Técnico que faculta la coordinación de Posgrados de la Unidad UPN 181, es el órgano rector del mismo, establece el contenido de la evaluación y cualquier decisión que tenga que ver con el examen en concordancia con los lineamientos administrativos y docentes que rigen a la Universidad Pedagógica Nacional.

En ese sentido, el examen de selección está integrado por una batería de 111 reactivos, los reactivos son todos de opción múltiple y contienen dos elementos: la base, constituidos por una pregunta, afirmación, enunciado o gráfico acompañado de una instrucción que plantea un problema explícitamente. Y, en segundo lugar, las opciones de respuesta, que son alternativas de respuesta a la base, de las cuales una es correcta; las restantes son distractores. Se toman en cuenta como lineamientos técnicos generales el reactivo, la base del reactivo, la respuesta correcta, los distractores.

Continuando con la descripción del examen de selección debemos de decir que los reactivos se clasifican por su tipología de formato, en 36 reactivos de elección de elementos, 28 de cuestionamiento directo, 28 de jerarquización u ordenamiento y 18 de completamiento.

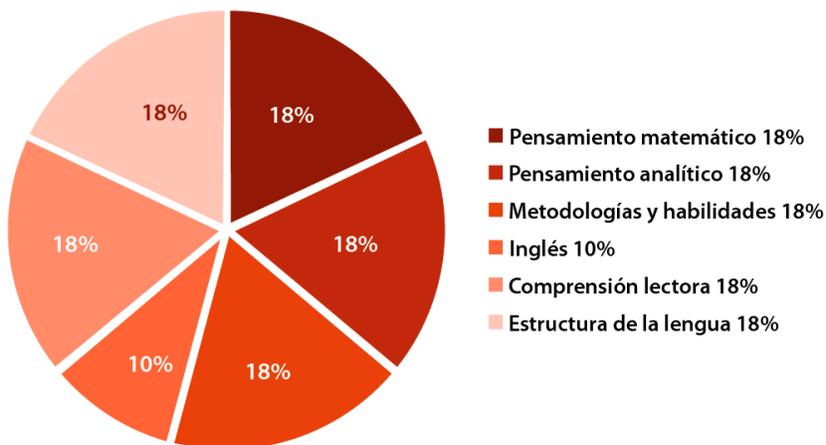
Tabla 3. Tipología de reactivos del examen de selección



Fuente: Elaboración propia tomada de los resultados del examen de selección.

Por su agregación, todos los reactivos son independientes organizados en las siguientes áreas del conocimiento: pensamiento matemático 20 reactivos, pensamiento analítico 20, metodologías y habilidades 20, inglés 11, comprensión lectora 20 y estructura de la lengua 20.

Tabla 4. Áreas del conocimiento del examen de selección



Fuente: Elaboración propia tomada de los resultados del examen de selección.

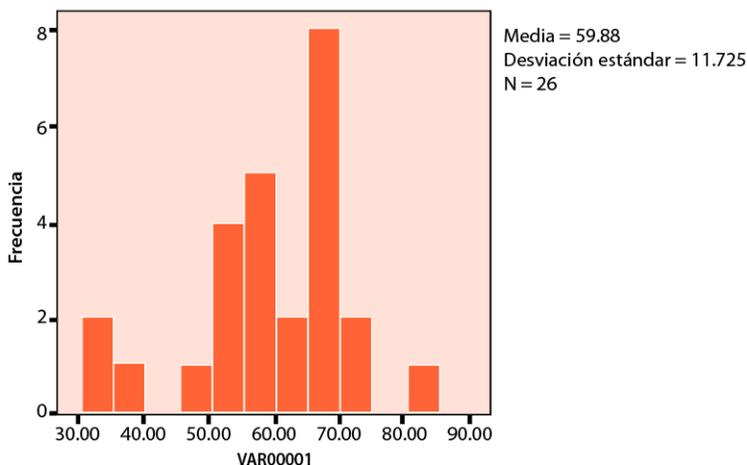
Para el examen de selección de este ciclo escolar los resultados estadísticos se presentan mostrando un promedio de 59.884 puntos de 100 posibles, una mediana de 61 puntos; el resultado más alto lo ostenta la aspirante que obtuvo 84 puntos de 100 y el más bajo obtuvo 33 puntos de 100 posibles, datos que se esquematizan a continuación:

Tabla 5. Estadísticos de resultados examen de conocimientos para el proceso de selección

N	Válido	26
	Perdidos	0
Media		59.8846
Mediana		61.0000
Moda		55.00a
Desviación estándar		11.72460
Rango		51.00
Mínimo		33.00
Máximo		84.00

Fuente: Elaboración propia tomado de los resultados del examen de conocimientos para el proceso de selección.

Tabla 6. Histograma resultados del examen de conocimientos



Fuente: Elaboración propia tomado de los resultados del examen de conocimientos para el proceso de selección.

De ello entonces decimos que el promedio de los aspirantes a la maestría en el examen de conocimientos se encuentra por debajo de la calificación mínima aprobatoria. Que es reducido el número de aspirantes que aprueban el examen de conocimientos generales; que el máximo puntaje se establece en 84 de 100 puntos y que el mínimo en 33 de 100 puntos.

II. La entrevista

Según Gurdíán (2007), la entrevista cualitativa se caracteriza porque no tiene forma directiva, sino que es más bien abierta, semiestructurada, no estandarizada. Durante este periodo escolar, la entrevista se desarrolla de manera virtual a través de ligas de acceso a una herramienta creada por *Google*, y destinada exclusivamente al mundo educativo denominada *Google Classroom*. Participarán como interlocutores dos docentes miembros del NAB para hacer los cuestionamientos pertinentes, así como el registro de las respuestas. Se compone de dos momentos principales.

El primero de ellos es la revisión del currículum académico en donde se le cuestiona sobre su tipo de nombramiento en el cual se desempeña profesionalmente como docente, si realiza funciones directivas o de supervisión, de asesor técnico pedagógico (ATP) u otras funciones, si cuenta con formación, actualización y profesionalización adicional a la licenciatura. Si se tituló a partir de un proyecto de investigación o intervención, si su plaza es base o no, los motivos por los cuales estudia el posgrado.

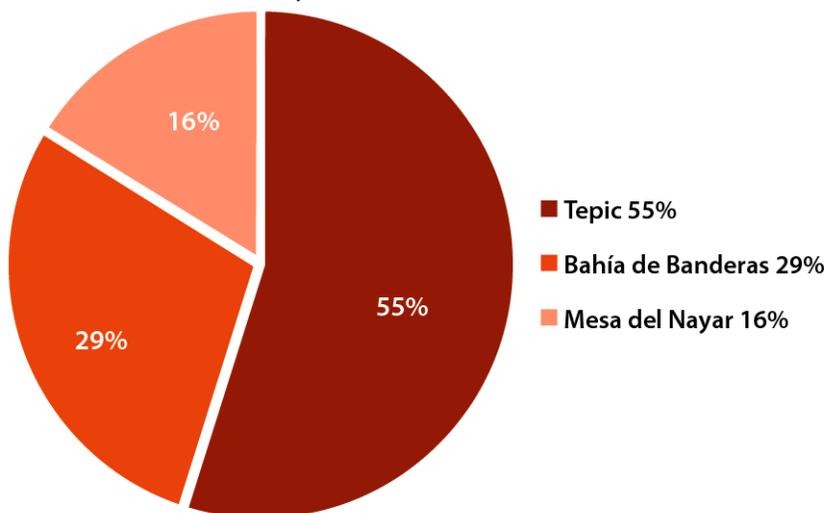
Asimismo, se evalúa la relación entre los estudios previos y la maestría que pretende cursar. Se establece si existe claridad y congruencia en la exposición de sus ideas escritas y los argumentos expresados verbalmente y si expresa de manera clara la exposición de motivos con el interés y el compromiso con la formación de los estudiantes de nivel básico.

La segunda parte de la entrevista, se fundamenta en el hecho de que la Maestría en Educación Básica de la UPN 181 es considerada un posgrado profesionalizante, aunque a pesar de ello, se le solicita al aspirante presentar un anteproyecto de investigación de un área de oportunidad de su práctica docente y se evalúa si el aspirante cuenta con todos los elementos formales requeridos para el diseño del anteproyecto, tales como tema y/o problema vinculado con la especialidad, antecedentes y justificación, objetivos, metodología, marco teórico, resultados esperados, limitaciones y fortalezas, referentes de información.

Por otra parte, se revisa si el documento presenta claridad, coherencia y un adecuado manejo de la ortografía y si expresa oralmente, de manera clara y concisa el título, el objetivo, el problema y la hipótesis o supuesto de su anteproyecto.

El ciclo escolar 2021-2022 la Primera especialidad de la MEB quedó comprendida con la admisión de aspirantes distribuidos de la siguiente manera: Sede Tepic admite 17 maestrandos, Subsede Bahía de Banderas 9 y Subsede Mesa del Nayar 5.

Tabla 7. Sedes y subse-des admisión de la MEB 2021



Fuente: Elaboración propia tomado de los resultados del proceso de selección a la MEB 2021-2022.

El proceso de acreditación

Para las autoras Cortés y Palomar (2007) el proceso de admisión llega a ser un predictor del rendimiento académico, elemento que se deja evidenciado dentro del proceso de acreditación dentro de la MEB de la UPN 181. El término acreditación alude a elementos como la calidad educativa; autores como Íñiguez, Tobón y Sandoval (2017) señalan para la acreditación que:

Se plantea que se trabaja por competencias, pero las prácticas educativas son por contenidos; y falta una visión compartida en torno a la acreditación como proceso de innovación y de transformación de las personas y comunidades acorde con los retos de la sociedad del conocimiento. (p.1)

Por lo que lo anteriormente descrito empata con lo que ocurre al interior de la institución, replicando que se tienen modelos de acreditación centrados en lo

administrativo y no en el desempeño; los procesos de acreditación tienden a ser una simulación, elementos que se describen en los siguientes párrafos.

En la MEB queda entendida como el proceso donde los alumnos desarrollan el cumplimiento y reconocimiento de cada uno de los criterios, habilidades y competencias de los profesores en su generación de conocimiento para intervenir en su práctica educativa y que cada bloque, módulo y especialidad les proporcione en su formación.

Para poder acreditar el proceso formativo de la Maestría en Educación Básica es necesario cubrir la totalidad de los créditos distribuidos en dos especialidades las cuales se cursan cada una a lo largo de un ciclo escolar comprendido de septiembre a julio de los años corrientes. Cada especialidad está integrada por 3 módulos y cada módulo por los bloques que se explican a continuación.

Tabla 8. Módulos y créditos primera especialidad

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA		
ESPECIALIZACIÓN 1		
MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3
1er trimestre	2do trimestre	3er trimestre
24 créditos	24 créditos	24 créditos
TOTAL DE CRÉDITOS DE LA ESPECIALIZACIÓN 1= 72		

Fuente: Tomado de carta descriptiva de la MEB.

i. Especialidad: competencias profesionales para la práctica en la educación básica

Módulo I. Análisis de la práctica profesional, Módulo II. Evaluación de la práctica profesional y Módulo III. Transformación de la práctica profesional.

En cada módulo se revisan los bloques de: La Práctica Docente y Reforma Integral de la Educación Básica, La mediación pedagógica y las estrategias didácticas para la Educación Básica y El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención, mismas que se revisan repetitivamente ahondando y profundizando el nivel de complejidad en cada módulo.

ii. Especialidad: construcción de habilidades de pensamiento

- Módulo I. Modelos de pensamiento y construcción del conocimiento.
Bloques: Aportaciones teóricas sobre cómo se relaciona el sujeto con el

conocimiento desde la postura cognoscitivista. Aportaciones teóricas sobre cómo se relaciona el sujeto con el conocimiento y la realidad desde la postura constructivista. Análisis de las aportaciones teóricas sobre cómo se movilizan procesos cognitivos complejos y neuronales en el sujeto al interactuar con la realidad.

- Módulo II. Desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas. Bloques: Análisis de la relación entre conocimiento, pensamiento y aprendizaje y las diversas formas que desarrollan los sujetos para apropiarse y enfrentar la realidad. Desarrollo de habilidades y estrategias que favorezcan la formación de un sujeto analítico-crítico y autónomo en la construcción de sus conocimientos. Análisis de la relación entre los diferentes estilos de aprendizaje y enseñanza con la forma de procesar e interactuar con el conocimiento.
- Módulo III. Modelos creativos de aprendizaje en y para la vida. Bloques: Análisis de los factores que favorecen el pensamiento creativo. Promoción de modelos de aprendizaje creativos en la escuela para posibilitar la solución de problemas de la vida cotidiana. Integración de modelos alternativos para enfrentar los retos de la sociedad actual cambiante y compleja.

Tabla 9. Concentrado de módulos por especialización

CAMPO DE FORMACIÓN	ESPECIALIDADES	MÓDULO 1	MÓDULO 2
COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA	Competencias profesionales para la práctica pedagógica en la Educación Básica.	La práctica docente y reforma integral de la Educación Básica.	Planeación, mediación pedagógica y estrategias didácticas para la Educación Básica.
	Construcción de habilidades de pensamiento.	Modelos de pensamiento y construcción del conocimiento.	Desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas.

Fuente: Mapa curricular MEB.

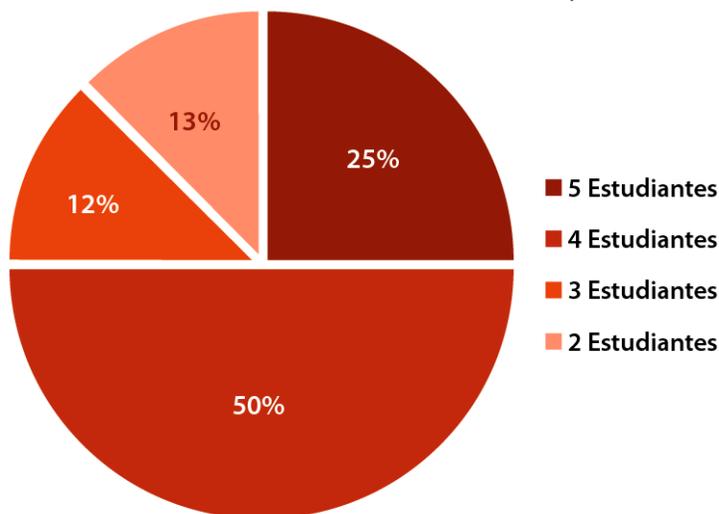
La acreditación se hace mediante el proceso que se lleva a cabo durante las sesiones semanales en colegiado, donde se reúnen los 8 asesores responsables de coordinar los trabajos de la primera especialidad y todos los estudiantes de la primera especialidad. Los asesores se distribuyen el trabajo de asesorías individualizadas de la siguiente manera: 4 asesores para atender a los 17 maestrandos de Tepic, 2 asesores para atender a los 9 maestrandos de Bahía de Banderas y 2 asesores para atender a los de Mesa del Nayar.

Tabla 10. Asesorías individualizadas

Sede / subsede	Asesores	Estudiantes	Promedio de Atención
Tepic	4	17	4.25
Bahía de Banderas	2	9	4.5
Mesa del Nayar	2	5	2.5
Nayarit	8	31	3.8

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Número de estudiantes atendidos por asesor



Fuente: Elaboración propia.

Las reuniones en colegiado se desahogan todos los viernes de cada semana de 17:00 a 20:00hrs. Se realizan vía plataforma digital a través de ligas de acceso para la herramienta de *Google Meet*, la cual crea previamente y queda como recurrente la plataforma de trabajo virtual conocida como *Google Classroom*.

En *Google Classroom* los lunes de cada semana se publican 3 actividades semanales: una actividad didáctica que consiste en hacer lectura de un documento del cual se les requiere un reporte bajo un formato establecido, recuperando ideas principales, así como la promoción del pensamiento creativo. Posteriormente, los días miércoles de cada semana se debe de entregar en *Google Classroom* una actividad didáctica que retoma la lectura del día lunes, pero a su vez encamina hacia la búsqueda de áreas de oportunidad que serán los focos de atención al determinar la línea de investigación que guiará su documento recepcional, promoviendo así el pensamiento analítico, ya

que se consideran de forma deliberada y metódica varias posibilidades al buscar y encontrar desde la autoreflexión y las preguntas generadores lo que llama su interés particular y autoevalúan su desempeño profesional docente.

El trabajo semanal para los maestrandos culmina con la actividad pedagógica que se publica en *Google Classroom* para ser entregada los viernes, la cual consiste en elaborar una presentación digital retomando los resultados de los productos de las actividades del lunes y del miércoles para ser expuesta en la sesión colegiada ante sus asesores y compañeros pares. Se utiliza, retomando a Freeman *et al.* (2014) lo que se considera una de las mejores herramientas pedagógicas, una metodología inductiva híbrida, la cual es aquella donde:

Los alumnos van descubriendo a partir de la propia acción y el rol del profesor se transforma, pasando a convertirse en un guía del aprendizaje a través de nuevas preguntas y retos que van fomentando la autonomía y la creatividad del alumnado. (p. 153)

En la práctica de MEB sucede el desarrollo de las actividades y las sesiones, recuperando recursos pedagógicos como el *flipped learning* aprendizaje invertido. “Vinculado a un aprendizaje profundo y significativo que engloba la inversión de la estructura didáctica, el aprendizaje es constructivista, la tecnología constituye una herramienta de aprendizaje, los alumnos asumen la responsabilidad de este” (Tourón *et al.* 2014, p. 82) en donde los alumnos asumen la responsabilidad de la clase y esta, a su vez, mejora la atención entre los alumnos y los profesores.

Con ello se promueve como lo señalan Bergmann y Sams (2014) la transmisión de competencias y no de información. Al reconocer al maestrando como constructor de su proceso y reproductor de datos, se entiende que hoy más que en ningún momento sociohistórico, el ser humano tiene acceso ilimitado a la información, gracias a los medios digitales y virtuales, aunque ello no significa que tenga conocimiento y mucho menos aprendizaje, entonces con esta propuesta encaminamos a los estudiantes a construir un capital intelectual y cultural que les permita construir, pero también mejorar las áreas de oportunidad que identifican en torno a una autoevaluación.

Por otra parte se busca el desarrollo del pensamiento divergente, que en voz de Guillén 2017 es aquel “donde se proponga plantear cuestiones y problemas que tengan más de una solución correcta, pedir asociaciones entre ideas y reflexionar sobre sus implicaciones, hacer comparaciones y similitudes o encontrar usos alternativos a objetos o situaciones”; ya que los participantes han de crear usos alternativos para situaciones cotidianas valorando la fluidez y la originalidad de ideas en la búsqueda y de áreas de oportunidad que puedan tender a coadyuvar a la excelencia de la educación a través de su práctica profesional docente.

Asimismo, se pone en práctica la cooperación en el aula, reconocida por Fink *et al.* (2012).

[...] cuando se le pide que alguien aprenda para que luego lo explique a los demás. Se retiene más información y hay un vínculo más estrecho entre el conocimiento y el aprendizaje. Se reconoce una tendencia a la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción uno a uno, el uso adecuado de las habilidades sociales, la evaluación individual y grupal. (p. 216)

El maestrando debe de ir construyendo su proceso de acreditación, mismo que se evidencia cada semana, fungiendo los asesores como revisores, pero a su vez los maestrandos mismos en el reconocimiento de su práctica y sus compañeros pares al interactuar interpersonalmente cuestionando la construcción de los productos solicitados.

Tabla 12. Proceso de acreditación, ejemplo semana 1

SEMANA 1	ACTIVIDADES
DÍA LUNES	
Presentación del artículo tercero constitucional y Ley Reglamentaria del artículo tercero constitucional.	<p>Enuncia los principios básicos (criterios) del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.</p> <p>Señala el propósito que tiene la educación básica en el país.</p> <p>Identifica los rasgos que deben caracterizar la educación básica en el país.</p> <p>Caracteriza la práctica docente del profesor ideal a partir de lo expuesto en el artículo 3°.</p> <p>Señala las leyes reglamentarias del artículo 3° constitucional.</p> <p>Enuncia las características del artículo tercero que inciden directamente sobre tu práctica profesional.</p>
DÍA MIÉRCOLES	
Análisis.	<p>Elabora, en un máximo de tres cuartillas, una descripción de un día de trabajo relacionado con tu práctica profesional en la que destagues tus principales fortalezas y las áreas de oportunidad sobre las que necesites centrar tu atención.</p> <p>De acuerdo con el texto revisado el lunes, así como el reporte de lectura correspondiente, delinea algunos indicadores que te sean útiles para explicar lo que describiste en tu día de trabajo; expresa en que consiste cada uno de los indicadores seleccionados.</p> <p>Con los indicadores que estableciste en la actividad anterior, revisa tu descripción para que expliques cuáles de éstos se encuentran presentes en tu práctica profesional; justifica tu análisis.</p>

	Elabora un escrito en el que reportes los resultados del análisis que llevaste a cabo; debes justificar cada uno de los aspectos identificados y proporcionar evidencias de los principales elementos del artículo tercero constitucional considerados en tu descripción.
DÍA VIERNES	
Metacognición.	Realiza una revisión de los productos que elaboraste durante la semana e identifica las fortalezas que caracterizan tu práctica profesional, así como las áreas de oportunidad en las que necesitas centrar la atención con el propósito de mejorar tu propio desempeño laboral. Describe, brevemente, el proceso que seguiste en la identificación de tus fortalezas y tus áreas de oportunidad; justifica la elección que haces de éstas.
	De acuerdo con los resultados de las actividades anteriores, incorpora, al escrito anterior, los aspectos fundamentales que tomarás en cuenta para el análisis de tu práctica docente; explica la importancia de cada uno de éstos para tu desarrollo profesional. Actividad 4: Con la información anterior, elabora una presentación.

Fuente: Elaboración propia tomado del diseño de actividades pedagógicas para la MEB.

Cuando el estudiante concluye sus actividades pedagógicas semanales, puede reconocer el avance, retroceso o estancamiento en su proceso de acreditación, de la misma manera, este reconocimiento es reforzado y cotejado con las calificaciones, notas, señalamientos y recomendaciones que elabora su asesor a través del proceso de evaluación que se describe en el siguiente apartado.

Diagrama 2. Sustentos teóricos del proceso de acreditación de la MEB 181



Fuente: Elaboración propia.

El proceso de evaluación de la formación

Para comenzar este apartado se hace necesaria la revisión de la postura que toman autores como Abreu-Hernández y Cruz-Flores (2015) en su trabajo denominado “*Crisis en la calidad del posgrado ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento?*” elementos que se tornan reflexivos al describir el proceso de evaluación de la formación, ya que se atiende lo urgente, lo técnico y se deja de lado lo sustancial e importante, como se refleja a continuación.

Para la MEB se busca el diseño de clases donde se evalúen los conocimientos previos de los maestrandos interrogando sobre los tópicos a tratar durante la sesión virtual sincrónica. Se reconoce que:

Quando se relaciona la información novedosa con conocimientos previos, esta deja de depender del hipocampo y se integra rápidamente a los esquemas existentes. Contrario, cuando hay conocimientos nuevos se necesita la participación de la corteza prefrontal y el proceso es más lento. (Guillén, 2017 p. 220.)

Con ello se consolida un aprendizaje más sólido, integrado y con mayor contextualización en la realidad profesional en la que se desempeñan los sujetos. Hoy en día reconocemos que no existe aprendizaje sin memoria y este tipo de actividades coadyuvan a la consolidación de la misma.

Asimismo, retomamos de Pujolás (2008) que lo ideal para el diseño de cada bloque es un asesor experto, que transmita los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito para alcanzarlos de forma clara, permitiendo así la identificación de los mismos y teniendo en cuenta que el cerebro prefiere ir de lo concreto a lo abstracto y evitando la transitoriedad de la memoria o el olvido producido por el paso del tiempo a través de recordatorios semanales.

Por otra parte, se propicia así la evaluación inicial que en Rivero y Porlán (2017) se retoma como “la cuestión de la evaluación como forma de conocer el grado en que el aprendizaje y la enseñanza alcanzan la finalidad que nos hemos planteado”. De esta manera, conciben a la evaluación de manera integrada en la acción de enseñar y aprender, en tanto proceso continuo en el que es preciso que los estudiantes participen de manera activa, así, termina siendo un diagnóstico para saber qué ruta trazar y recorrer durante el módulo.

Por otra parte, en el desarrollo del módulo, los asesores obtienen información de cómo aprende el alumno, observando el trabajo en grupo, preguntando a manera de interlocución con cada estudiante y apoyando, es necesaria la ayuda y el

acompañamiento concreto. Entran en juego la coevaluación a través de comparaciones informales entre los pares maestros, lo que Antón y Moraza (2010) afirman de la siguiente manera:

Cuando se logra vencer las resistencias iniciales de los alumnos, les ayuda a establecer criterios, a tener conciencia del valor y la dificultad de la evaluación, a ser más rigurosos en los trabajos en equipo y a compartir la responsabilidad de todo el proceso educativo. (p.8)

Se realizan el uso de la reflexión y el respeto que, a su vez junto con atributos axiológicos como la empatía, la honestidad, la cooperación y la responsabilidad detentan el grado de indicadores para la integración de la evaluación formativa; misma que se lleva a cabo durante la entrega de actividades pedagógicas en tiempo y forma y la participación durante las sesiones sincrónicas semanales.

La práctica 'pedagógica reflexiva' surge desde los trabajos de Dewey (1989), a principios del siglo xx y Zeichner (1993, citado por Tallaferro, 2005), donde la persona docente, mediante un acto metacognitivo, comprende desde la totalidad los procesos áulicos, con el propósito de mejorarlos y crear el saber pedagógico. Según Díaz y Hernández (2002), el personal docente es un mediador reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su mediación pedagógica. (Segura, 2018 p. 5)

De acuerdo con la función formativa,

Se propone la posibilidad de aplicar estrategias diferentes en las pruebas objetivas, de tal manera que facilitan la valoración de los aprendizajes significativos, el progreso individual de los alumnos y la evaluación continua de los procesos del aprendizaje (Dolores, Corella y Membreno, 2008, p. 71).

Al final del módulo es imprescindible que los estudiantes reflexionen sobre el aprendizaje y su progreso, para ello, los escritos metacognitivos que elaboran y presentan en colegiado a todos sus asesores y compañeros pares, funciona como herramienta de autoevaluación y coevaluación de los procesos pedagógicos que están desarrollando (Crisp, 2012).

Otro de los elementos que coadyuvan a evaluar la formación es el currículo en espiral, retomando a Castellanos *et al.* que lo señala como estrategia didáctica. Las espirales de enseñanza-aprendizaje tienen la ventaja de facilitar una educación científica comprensiva, que no se reduce a la memorización de conocimientos declarativos, sino que incide integralmente en el terreno práctico de las acciones.

Mismas que desarrollan dentro de la MEB con la utilización de tareas acumulativas que permiten a los maestrandos volver a revisar contenidos estudiados con anterioridad. Revisando e incluso pudiendo perfeccionar sus actividades entregadas después de haber encontrado conocimientos nuevos, llevando sus construcciones epistemológicas a un nivel cada vez más complejo y profundo.

De la misma manera se hace presente en la evaluación de la formación la interrogación elaborativa donde los asesores centran sus esfuerzos en hacer cuestionamientos bajo metodologías dialógicas y de interlocución, anotando en un registro de clase las intervenciones de los maestrandos. Propiciando encaminar al estudiante a la autoexplicación, estrategia en donde el alumno se plantea preguntas durante la actividad de aprendizaje que le permite reflexionar sobre lo que está haciendo, estrategia que fomenta la metacognición y conlleva un aprendizaje más activo.

Se entiende que la MEB es una maestría profesionalizante que utiliza estrategias didácticas como el *learning by doing* (Barret *et al.* 2015), ya que se pide que los estudiantes hagan cosas con los conocimientos que están adquiriendo encaminadas a la transformación de su práctica profesional, de la mano de la búsqueda de la excelencia que enmarcan las políticas públicas nacionales en materia de educación.

Es importante señalar que, dentro de la evaluación de la formación de los estudiantes de la MEB, existe un continuo y detallado *feedback* o retroalimentación, según Cano (2015):

El *feedback* o retroalimentación puede ser un importante catalizador para la mejora. Para dar apoyo al desarrollo continuado del trabajo en curso, es fundamental proveer al estudiante con aportaciones útiles que le permitan ver los problemas desde nuevas perspectivas. (p. 14)

Debe de existir por parte de los asesores a los maestrandos y viceversa al devolver las actividades pedagógicas entregadas con las observaciones y señalamientos pertinentes, con comentarios que destacan los aspectos positivos y señalando aquellos aspectos que son mejorables. Las actividades se centran en el desarrollo de la práctica docente, en su quehacer y no en el alumno, para así poder reconocer fortalezas y debilidades que, con el transcurso del análisis, el tiempo y la reflexión se irá convirtiendo en su objeto de transformación para la elaboración de su trabajo recepcional.

Se realiza una retroalimentación prospectiva o proalimentación (*feedback as feed-forward*), es decir, se ofrecen orientaciones y recomendaciones a los estudiantes que sean factibles de realización en un futuro inmediato pudiendo modificar/mejorar su trabajo y nivel de desempeño. (Rodríguez *et al.* 2013, p. 446)

Cabe señalar que se utilizan rúbricas analíticas, las cuales:

En sentido amplio, se identifican con cualquier pauta de evaluación, preferentemente cerrada tipo *check-list* o escala. En sentido estricto se asimila a una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea y en el otro eje una escala y cuyas casillas interiores están repletas de texto. En cada casilla de la rúbrica se describe qué tipo de ejecución sería merecedora de ese grado de la escala. (Cano, 2015, p. 266)

Dentro del trabajo de la MEB incluyen criterios específicos de evaluación relacionados con los logros educativos, para sí obtener información más detallada sobre su rendimiento, valorar diversas competencias o promover su autoevaluación. Tal como se ejemplifica en la Tabla que se muestra a continuación.

Tabla 13. Escala estimativa para la valoración del ensayo correspondiente ejemplo al módulo I

	ASPECTO	INDICADOR				
PAUTAS FORMALES	Edición	Márgenes: superior e izquierdo 3 cm, derecho e inferior 2.5 cm. Letra Times New Roman 12 puntos o Arial 11 puntos Interlineado 1.5 puntos. Separación después de párrafo 6 puntos. Los títulos con mayúsculas, versalitas o mayúscula inicial en 14 puntos y centrados. Los subtítulos se escriben al margen izquierdo usando mayúsculas y minúsculas resaltados en negritas, si lo desea puede usar la mayúscula inicial en 14 puntos. El paginado debe insertarse en la parte inferior a la derecha.				
	Extensión	El máximo número de cuartillas por apartado: introducción 2 cuartillas; desarrollo 10 cuartillas; conclusiones 2 cuartillas; referencias bibliográficas 2 cuartillas.				
	ASPECTO	INDICADOR	So	Su	Re	NS
INTRODUCCIÓN	Presentación global del contenido	Señala el o las áreas de oportunidad que identificó durante el módulo.				
		Menciona el procedimiento seguido para la detección del o las áreas de oportunidad.				

		Expone la relevancia que el o las áreas identificadas representan para la profesionalización de su propia práctica docente.				
Valor del apartado= 15% de la evaluación total						
	ASPECTO	INDICADOR	So	Su	Re	NS
DESARROLLO	Contexto de la práctica profesional	Plantea las características sociales, laborales, políticas y profesionales en las que realiza su práctica docente.				
		Explica con claridad las áreas de oportunidad identificadas durante el proceso de análisis de su práctica docente.				
		Asocia las áreas de oportunidad con la formación de los alumnos y las competencias requeridas para su desempeño docente.				
		Incorpora en sus explicaciones algunos de los referentes que integran el marco normativo de la política educativa actual.				
		Describe con claridad el(los) aspecto(s) básico(s) de donde emerge el(las) área(s) de oportunidad de la propia práctica profesional.				
	Análisis de la práctica profesional	Explica el procedimiento para la recolección de los datos, así como la forma de organizarlos, sistematizarlos y analizarlos.				
		Detalla y justifica las herramientas utilizadas para recabar la información.				
		Contrasta el perfil idóneo para la práctica profesional de la educación básica con su propio desempeño docente.				
		Incorpora evidencias que ejemplifican y facilitan la argumentación presentada.				

		Menciona el o las áreas de oportunidad que le resultan más significativa para transformar su práctica profesional.				
Valor del apartado= 65% de la evaluación total						
	ASPECTO	INDICADOR	So	Su	Re	NS
CONCLUSIONES	Síntesis de la disertación	Precisa el(las) área(s) de oportunidad para su intervención en el aula.				
		Orienta el análisis de las áreas de oportunidad más hacia la enseñanza que al aprendizaje				
Valor del apartado= 15% de la evaluación total						
	ASPECTO	INDICADOR	So	Su	Re	NS
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	Referencias utilizadas	Enlista sólo las fuentes bibliográficas que cita en el documento.				
		Emplea un mismo formato para reportar las referencias bibliográficas.				
		Incorpora un mínimo de cinco referencias.				
Valor del apartado= 5% de la evaluación total						

Fuente: NAB MEB 2022.

En la UPN 181 se reconoce la importancia de la evaluación de la formación, ya que, entre otros elementos mencionados anteriormente, constituye una herramienta de análisis donde el estudiante puede conocer el sistema de evaluación y ello permite que como lo señala Guillén (2017) “el sistema límbico se active y el funcionamiento ejecutivo del cerebro agradecerá conocer los criterios bien especificados. El alumno podrá establecer una relación adecuada entre el desarrollo del trabajo y su actitud ante este que le garantice el éxito” (p. 228).

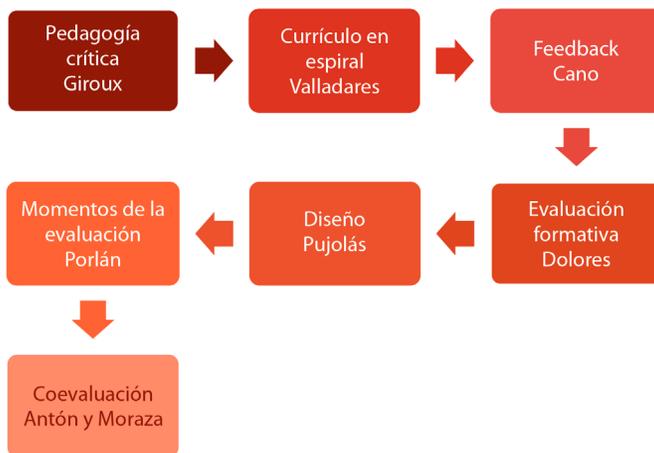
El sistema de evaluación

Para la MEB se contempla un sistema de evaluación que comprende las evidencias de aprendizaje, los criterios de desempeño, los criterios de calificación y los criterios de acreditación de cada especialidad.

- A. Evidencias de aprendizaje. Son los instrumentos con los cuales los asesores reconocemos que el maestrando ha logrado el criterio de desempeño esperado.

- B. Criterios de desempeño. Se describe en a pega a los niveles de los procesos cognitivos de la taxonomía de Bloom, los logros que los maestrandos serán capaces de realizar según las actividades pedagógicas establecidas para cada bloque.
- C. Criterios de calificación. Reportes de lectura 20%. Cuadros analíticos de lectura 25%. Lista de cotejo de participación 25% Lista de cotejo de las exposiciones 30 por ciento.
- D. Criterios de acreditación. Obtener una calificación mínima de 80. Asistencia del 80% a las sesiones grupales. Presentación y entrega oportuna del 100% de los productos de aprendizaje.

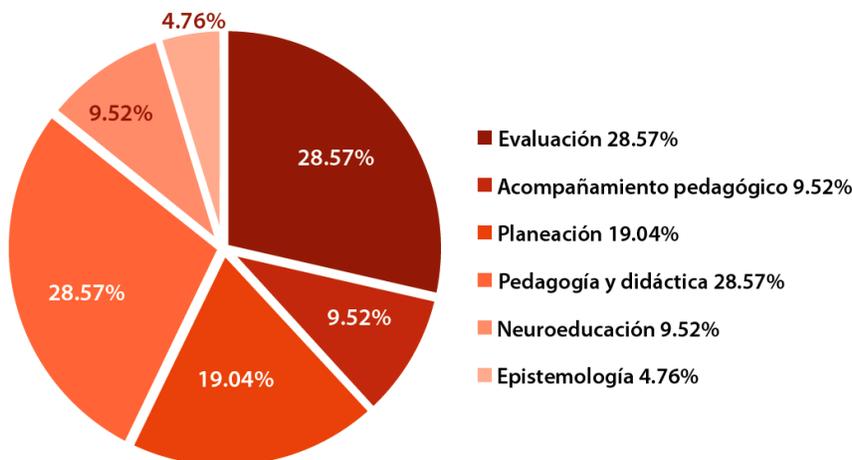
Diagrama 3. Sustentos teóricos del proceso de evaluación de la MEB UPN 181



Fuente: Elaboración propia.

Finalizando el primer módulo de la primera especialidad, se hace una revisión por parte de los asesores recapitulando el trabajo que los maestrandos han ido construyendo a lo largo del periodo, según los productos realizados, los análisis obtenidos y las reflexiones construidas. Asimismo, se encuesta a los maestrandos obteniendo de dichos ejercicios los siguientes resultados: de los 31 estudiantes 25 de ellos tienen claro cuál es su objeto de intervención que incide en su práctica y la investigación que desean desarrollar; según las respuestas registradas 28.57% desea desarrollar su trabajo recepcional sobre tópicos de evaluación, 9.52% sobre el acompañamiento pedagógico de ATP, 19.05% lo desea hacer sobre planeación, 28.57% desea trabajar con temas de didáctica y pedagogía, 9.52% acerca de neuroeducación y 4.76% sobre epistemología.

Tabla 14. Productos de investigación de los maestrandos al concluir el primer módulo



Fuente: Elaboración propia.

Por último, se ha de entender y reconocer en los procesos de evaluación de la formación, que cada sujeto es diferente y proponer un entorno positivo y seguro de retos adecuados a necesidades individuales, un currículo coherente y atractivo con objetivos de enseñanza y aprendizaje claro para todos, que pueda combinar la enseñanza global, la grupal y la individual, que logre reflejar una cooperación entre el profesor y los alumnos. Poder elegir y crear productos con mentalidades inclusivas que construyan autoconceptos positivos en los maestrandos para que transformen de manera significativa y positiva los contextos profesionales en donde ejercen la misión de educar para transformar.

Conclusiones

Se puede señalar que en torno a la descripción del proceso de admisión, se analiza que los filtros presentan áreas de oportunidad a ser abordadas para los siguientes periodos, tales como el examen general de conocimientos que se recomienda debiesen contemplar áreas que directamente tengan una correlación estrecha con el posgrado; la praxis; la pedagogía; y la didáctica en la que se desenvuelven los aspirantes. Asimismo, se sugiere establecer criterios numéricos mínimos para el ingreso, ya que todos los aspirantes son aceptados, dejando de lado el objetivo del examen general de conocimientos. Se recomienda puedan ser admitidos solo los aspirantes que acrediten dicho examen.

Con respecto a la entrevista, se analiza que debiera contemplar áreas socioemocionales, uso de tiempo laboral y cotidiano y hábitos de estudio para poder obtener una visión integral de los sujetos que aspiran a la MEB. También, se hace necesario ajustar los cuestionamientos en torno al proyecto de investigación, puesto que es un posgrado profesionalizante y el documento recepcional construye dicho proyecto.

En otro sentido, con respecto al proceso de acreditación, se concluye que las especialidades del posgrado deben tener un proceso sistemático de seguimiento a las asesorías individualizadas, ya que no queda evidenciado el trabajo de cada asesor y el acompañamiento durante la trayectoria académica de cada maestrando. Así también se descubre que existe una desproporción con respecto al número de asesorados atendidos dejando de promover la equidad laboral.

Para concluir sobre la evaluación como proceso formativo del posgrado no se reconocen elementos metodológicos que sistematicen el proceso, evidenciando necesidades de retroalimentación del trabajo de los maestrandos y seguimiento directo sobre las actividades didáctico pedagógicas realizadas; asimismo, se recomienda que las evaluaciones sean realizadas en colectivo entre los docentes titulares y los maestrandos, promoviendo evaluaciones socioformativas.

Por último, se anota que la descripción de los procesos formativos del posgrado permiten establecer las condiciones que imperan al interior del programa de posgrado, con ello se coadyuva al análisis crítico y reflexivo, y a su vez con éste se tiende al establecimiento de acciones pedagógicas que propicien, de manera directa, elevar los niveles de desempeño académico del maestrando y de forma indirecta de sus alumnos, así como el logro del crecimiento académico y económico a nivel regional, además posibilita la formación de personas con pensamiento autónomo, divergente y cooperativo, con capacidad de análisis y de respuesta frente a los desafíos del mundo de la docencia, incidiendo en contextos sociales más armónicos y colaborativos en la búsqueda incesante de la mejora continua y la excelencia académica.

Referencias

- Abreu-Hernández L. y De la Cruz- Flores G. (2015). Crisis de la calidad del posgrado. *Perfiles Educativos del IIUSE-UNAM XXXVII*(147). https://perfiles-educativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/47272
- Antón N., y Moraza, J. (2010). Experiencias de coevaluación entre iguales: valoraciones de los alumnos y del profesor. *International journal of developmental and educational psychology*, 2(3), 687-693. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832325072>

- Barret, P.S. *et al.* (2015). The impact of classroom design on pupils learning: final results of holistic, multi-level analysis. *Building and environment*, 89 (1), 118-133. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360132315000700>
- Bergmann, J. y A. Sams (2014). *Dale la vuelta a tu clase: lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento, en cualquier lugar*. Ediciones SM.
- Buendía, A. y Rivera, R. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Revista de la Educación Superior*, xxxix (4), 55-72. www.redalyc.org/pdf/604/60418907004.pdf
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 19 (2), 265-280. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181017>
- Castellanos, B., Llivina, M., Valladares, G. y Hernández, R. (2005). Aproximación a un marco conceptual de la investigación educativa. *Edusol*, 21(77), 49-67. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475769312003/475769312003.pdf>
- Cendros, J., Marcano, N., y Aular, J. (2006). El Proyecto Admisión por Mérito Académico: Criterios para la selección de estudiantes. *Omnia*, 12(3), 7-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73712301>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc Graw Hill.
- Cortés, A. y Palomar J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7 (1), 199-215. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000100015&lng=en&tlng=es.
- Crisp, G.T. (2012). Integrative assessment: reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & evaluation in higher education*, 37 (1), 33-43. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2010.494234>
- Dolores, H., Corella, M. y Membreno, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. CECC-AECID.
- Guillén, J. (2017). *Nueuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Createspace Independent Publishing Platform.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*. CECC-IDER.
- Fink, A., Koschutnig, K., Benedek, M., Reishofer, G., Ischebeck, A., Weiss, E. M. y Ebner, F. (2012). Stimulating creativity via the exposure to other people's ideas. *Human brain mapping*, 33(11), 2603-2610. <https://doi.org/10.1002/hbm.2138>

- Martínez, J., Tobón, S. y Romero A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa*, 17 (73), 79-96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es.
- Pujolás, P. (2008). *Nueve ideas clave para el aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*, 6(1), 83-86. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S230101262019000100083&lng=es&tlng=es
- Rodríguez, G., Ibarra, M. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 198-210. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/183/173>
- Sabino, C. (2000). *El Proceso de Investigación*. Editorial Panapo de Venezuela.
- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista educación*, 42 (1), 1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918010>
- Tourón, J., Santiago, Y. y Díez, A. (2014). *The flipped classroom: cómo invertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Digital Text.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018). *Documento Base para la difusión de la Reunión de Guadalupe*, NL. 30-31 de agosto 2018, México: UPN.
- , (2022). *UPN Nacional. El espacio académico nacional de la UPN*. <https://UPN.mx/index.php/red-de-unidades/UPN-nacional>
- , (s/f). *Antecedentes históricos*. [http://www.UPN181.edu.mx/#:~:text=La%20Unidad%20UPN%20181%20\(antes,discutir%20los%20problemas%20educativos%20m%C3%A1s](http://www.UPN181.edu.mx/#:~:text=La%20Unidad%20UPN%20181%20(antes,discutir%20los%20problemas%20educativos%20m%C3%A1s)